



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA**

FABÍOLA APARECIDA FERREIRA DAMACENA

**HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo na Vila do Treme em
Bragança-Pará.**

**Bragança – PA
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA**

FABÍOLA APARECIDA FERREIRA DAMACENA

**HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo na Vila do Treme em
Bragança-Pará.**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa: Memória e Saberes Interculturais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a Orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

**Bragança – PA
2013**

FABÍOLA APARECIDA FERREIRA DAMACENA

HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo na Vila do Treme em Bragança-Pará.

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa: Memória e Saberes Interculturais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a Orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage ICED/PPGE/UFPA

ORIENTADOR

Prof. Dra. Albêne Lis Monteiro/UEPA

MEMBRO EXTERNO

Profa. Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro ICED/UFPA

MEMBRO INTERNO

Apresentado em: ____ / ____ / ____

Conceito: _____

Dedico este estudo,

A Emilly Sofia, minha filha e razão de toda minha busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional;

Em memória a minha avó Sebastiana Pedroso e aos meus pais, que sempre se esforçaram para que eu pudesse estudar e realizar essa importante conquista em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível com a contribuição e o apoio de muitos, que de forma direta ou indireta, me auxiliaram nesta etapa de formação pessoal e profissional.

Ao professor, amigo e orientador Dr. Salomão Mufarrej Hage pela disponibilidade, apoio e ensinamentos nesta pesquisa e principalmente por sua valiosa participação em minha vida acadêmica desde a graduação;

Agradeço aos membros da Banca de Qualificação, professora Albêne Lis Monteiro e Georgina Cordeiro, pela contribuição significativa no processo no processo de aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos os professores do PPGLS/UFPA/Campus Universitário de Bragança, da linha de Pesquisa “Linguagens e Saberes Interculturais” que partilharam seus conhecimentos e experiências, oportunizando-me alargar meu crescimento pessoal e profissional;

A CAPES, pelo apoio financeiro sob a forma de bolsa de estudo;

Ao Robson Feitosa, Cássia Jane Mendonça Feitosa, Marrira Feitosa e Dona Renê por me acolherem grávida e permitirem que eu fizesse parte por quase um ano dessa família linda, para realizar o mestrado;

Aos meus amigos e amigas, Solange Pires, Wagner Magno, Vanda Pantoja, Leia Pantoja e Rosiane Pimentel, Selma Pinheiro, Jheisa Anjo, Valdirene, pela amizade e carinho fortalecedores!

A Renata Novaes, Leonice Herenio, Helena Vidal e Ilma Marques amigadas para além das relações de trabalho que desenvolvemos na URE Dr. Marcelo Candia, agradeço pela compreensão, amizade e incentivo nesse momento de minha caminhada.

Em nome de Natalina Mendes agradeço todos os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia/GEPERUAZ/ICED/UFPA, onde adentrei pela pesquisa científica no contexto da educação do campo;

Em nome de Maria Isabel Ferreira - minha tia, agradeço a todos os meus familiares pelo incentivo e por acreditarem que eu chegaria aqui.

Em nome de Terezinha Mescouto agradeço a família Mescouto por todo o carinho, amizade e apoio fundamentais para que eu pudesse desenvolver a pesquisa de campo na Vila do Treme;

Em especial aos moradores, trabalhadores e professores da Vila do Treme em Bragança, por compartilhar suas histórias de vida!

“Tudo se decide na consciência do ato. No equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição de fatos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar”. (NÓVOA, 2001).

RESUMO

DAMACENA, Fabíola Aparecida F. **Histórias de vida de Professores e suas implicações na prática pedagógica**: um estudo na Vila do Treme em Bragança-Pará. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2013.

Este estudo tem como objeto histórias de vida de professores da Vila do Treme, localizada no município de Bragança, no Estado do Pará, que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia de Fátima Miranda do Rosário. O objetivo central consistiu em analisar o processo formativo dos educadores do campo da Amazônia e relacionar com a prática pedagógica em desenvolvimento na escola em que trabalham, refletindo sobre aspectos da identidade, dos saberes e culturas presentes no contexto de constituição da Vila do Treme, elementos estes fornecidos por depoimentos de moradores e professores da Vila. Trata-se de um estudo que se envereda pela abordagem qualitativa, no âmbito dos estudos (auto)biográficos articulados às contribuições da educação do campo, ancorado na história oral de vida, para identificar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelos professores na prática pedagógica a partir de seus processos de formação docente. Utilizou-se da entrevista aberta com professores e outros sujeitos moradores da Vila, que abordaram aspectos de constituição da identidade cultural da comunidade. Os procedimentos analíticos pautaram-se na inter-relação da base teórica, com a análise de documentos e o material coletado em campo e por meio da técnica da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que o processo de formação dos educadores da Escola Lúcia de Fátima, localizada na Vila do Treme, apresenta relações com suas práticas desenvolvidas em sala de aula, interfaces com seus saberes culturais; e que, embora tenham buscado a formação inicial pelo magistério e Licenciatura em de Pedagogia, ainda encontra-se presente referências da metodologia consideradas tradicionais, a exemplo dos processos de memorização e silabação, utilizados na alfabetização dos alunos. Além disso, dado o contexto em que se constitui a identidade cultural da Vila do Treme, se faz necessário afirmar o reconhecimento da realidade do campo e dos moradores como sujeitos de direitos tendo em vista a localização da Vila, situada no meio rural e inserida na Reserva Extrativista Marinha Caeté Taperaçú que abrange o município de Bragança. Essa ação pode constituir-se numa possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de superar a visão urbanocêntrica, que há muito tempo direciona a educação dos povos que habitam a área rural, assumindo-se enquanto educação do campo em consonância com os de saberes culturais dessas populações.

Palavras-chave: História de Vida. Formação de Professores. Prática Pedagógica. Saberes Culturais. Vila do Treme.

ABSTRACT

DAMACENA, Fabíola Aparecida F. **Histories of Life of Teachers at from reflections the practice pedagogical: to study the Treme Village in Bragança-Pará.** 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2013.

These work aims to study life histories of teachers from Treme village in Bragança city working at the Municipal School of Basic Education Lucia de Fatima Miranda do Rosario. In order to identify how to materialize the process of training teachers from reflections of the aspects of their identity, their pedagogical practice and their teaching knowledge constructed in the context of incorporation of the Treme village. These elements have also been brought through small testimonials residents' village. This qualitative approach deals with a (auto) biographical analysis from the teacher's life history guided by the narrative of the challenges faced and the strategies used by them in the pedagogical practice of teaching processes. We used the open interviews with 3 teachers and 5 residents who presented narratives about aspects of the formation of the community. The themes emerged from the theoretical basis of the analysis of documents and material collected in the field and by the technique of content analysis. The results showed that the initial training of educators at Lucia de Fatima School in the Treme villa, have relations with their practices in the classroom, interfaces with their cultural knowledge, although they have searched for continuing learning, there are still methodology elements considered traditional, such as the memorization process and spelling. Teachers have difficulties, pedagogical and structural limits, which disrupting the quality of the teaching/learning process. However, the context of the Treme village, the possibility of recognizing the reality of the countryside and subjects of rights in view of the location of the village, inserted into Resex Navy Caeté-Taperaçu. This is an important affirmative action in education field in northeastern Pará and Bragança region, since it is a concrete possibility to build and accomplish in practice an education capable of breaking vision urban centric that long permeates education people who inhabit the rural area in order to become an education and in the field in line with the cultural knowledge of these populations.

Keywords: History of life. Teacher training. Pedagogical practice. Cultural knowledge. Village Treme.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Família trabalhando na produção de pamonhas e mingau	57
Fotografia 02- Porto da Vila do Treme (maré cheia)	61
Fotografia:03 - Porto da Vila do Treme (maré seca)	61
Fotografia 04 - Unidade Saúde da Família da vila do Treme	63
Fotografia 05.- E. E. E. F.M.G. Garcia	65
Fotografia 06 - E.M.E.I. P Eulália Soares da Gama	65
Fotografia 07 -E.M.E.F. Lúcia de Fátima Miranda do Rosário	65
Fotografia 08 - Carroça de boi utilizada como meio de transporte	71
Fotografia.09. Vila do Treme, vista do alto da torre telefônica	71
Fotografia 10 - Família catando caranguejo na Vila do Treme	73
Fotografia 11. Família catando caranguejo na Vila do Treme	73

LISTA DE ABREVIATURAS

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG-. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura]
CONAMA- Conselho Nacional do Meio Ambiente
GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
ICED – Instituto de Ciências da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MST-Movimento dos Trabalhadores sem Terra
NEP – Núcleo de Estudos Popular Raimundo Reis
PPGLS - Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia
RESEX- Reserva Extrativista
UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTOS TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	18
1.1 Considerações sobre Memória e História Oral de vida	18
1.2 . Percurso Metodológico da Pesquisa	31
2. A VILA DO TREME	53
2.1 A vila e seus aspectos históricos culturais	53
2.2 A inserção da vila na Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçú	71
3. HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	75
3.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida	76
3.2 Reflexões sobre a prática pedagógica dos professores	94
CONSIDERAÇÕES	117
REFERENCIAS	122
APENDICES	129

INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresentamos algumas informações acerca de minha trajetória pessoal, com o objetivo de relacionar e substanciar a origem deste estudo sobre a formação com a prática pedagógica de professores que atuam no contexto da educação do campo. Buscamos refletir, a partir da história de vida de professores suas práticas pedagógicas.

Iniciamos pela minha trajetória como discente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia/UFPA/Campus de Bragança, partindo do princípio de que somos seres incompletos sempre em busca de novas descobertas, da realização de nossos sonhos e alcance de nossos objetivos.

Afirmamos isto por entender que a possibilidade de descobrir-me por outras formas, por outras vias, em outros espaços, os quais nos tornam andarilhos na busca de um processo de formação imprescindível em nossa dimensão profissional e que tenha afinidade com nossa identidade pessoal para assim atuarmos em nossa dimensão profissional com qualidade e competência. Freire (1997) afirma que ninguém nasce feito, nos construímos aos poucos, na prática social de que tornamos parte.

Concordo com este autor, pois a busca de nossa formação, o momento propício para realizá-la, a escolha certa do curso a ser feito e a necessidade pessoal e profissional para efetivá-la, dependem de todo um contexto social no qual estamos inseridos.

Nenhuma indagação nasce do vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as inseguranças, as esperanças, os sonhos. As perguntas são expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no âmago de nossa matéria. Tais questionamentos, por si só, indicam tratar de uma tendência que vagueia pelas fronteiras das sufocantes metanarrativas em busca de caminhos menos pretensiosos e mais encarnados nas dores do mundo, nas desigualdades sociais, do currículo vivo que construímos a cada dia nesse caminho que somos que se cruzam às vezes definitivamente. “Trocamos histórias, explicações, valores, conquistas, cruzamos nosso “eu” pessoal com nosso “eu” profissional e tecemos juntos uma possibilidade de registro e conservação”. (FONSECA, 1997 p. 53)

Buscando explicações e possíveis alternativas metodológicas para os problemas enfrentados pelos professores nas escolas do campo, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia/GEPERUAZ¹. Como exemplo, apresento a

¹O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia/GEPERUAZ, pertence ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA, é formado por uma ampla rede equipe de pesquisadores e estudantes,

pesquisa realizada no biênio 2005-2007, no Município de Portel, localizado na Ilha do Marajó, Estado do Pará, denominada “*Currículo e Inovação Educacional: Transgredindo o Paradigma Multisseriado nas Escolas do Campo na Amazônia*”, na qual atuei como bolsista do CNPq.

Nessa pesquisa, tive a tarefa, como bolsista, de coletar narrativas dos professores das escolas ribeirinhas do Município de Portel durante as Oficinas de Formação Continuada², como também de fotografar o desenvolvimento das Oficinas. Entre os objetivos do Projeto de Pesquisa, incluía-se o levantamento dos significados para os professores de serem educadores e atuarem na meio rural.

A partir dos depoimentos, foi possível identificar aspectos importantes de sua trajetória profissional, incluindo suas limitações advindas da falta de oportunidades, especialmente relacionadas às condições financeiras para o investimento na formação docente. Entre as dinâmicas de apresentação dos professores, no início das oficinas, construíamos um mural, envolvendo os professores para que respondessem a três perguntas: quem somos? De onde viemos? E o que queremos? A partir dessa dinâmica, identificávamos aspectos importantes para pesquisa como o tempo de atuação dos professores no meio rural, condições de trabalho, projetos de vida, dentre outras questões. Cada relato representava uma lição de vida no âmbito não apenas educacional, mas em todas as dimensões da vida humana.

A partir dos questionamentos que emergiam nessa e nas demais pesquisas desenvolvidas, contribuíam para (re)configurar nosso olhar para educação do campo na Amazônia, oportunizando-nos repensar o desenvolvimento e a sua dinâmica, estimulando-nos à busca e ao ensaio de novas perspectivas investigativas, a olhar o campo e a escola do campo como pressupostos epistemológicos, para a produção de novos conhecimentos, experiências e construção coletiva considerando os diferentes saberes do trabalho docente sob diversas linguagens.

Em meio a essas experiências, foi surgindo o desejo de conquistar a oportunidade de ingressar na pós-graduação para aprofundar o debate sobre a memória docente de professores

cadastrado do Diretório de Pesquisa do CNPq, e desde 2002, vem realizando estudos sobre a realidade da educação do campo do Pará e na região amazônica. No biênio 2002-2004 realizou a pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região amazônica”; no biênio 2005-2007, realizou a pesquisa “Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma Multisseriado nas escolas do campo na Amazônia”, ambas financiadas pelo CNPq. No biênio 2010, realizou a pesquisa “Política de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia”.

²As Oficinas de Formação Continuada integravam o projeto “Currículo e Inovação Educacional: Transgredindo o Paradigma Multisseriado nas Escolas do Campo na Amazônia”, projeto de pesquisa desenvolvida no contexto ribeirinho em Portel. As oficinas contavam com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Portel.

do campo a partir de suas histórias de vida, de suas subjetividades, conflitos e contradições; foi fortalecendo em mim o sonho de pesquisar e problematizar a educação do campo em todas as suas faces e interfaces na região na Amazônia paraense.

Essas questões foram amadurecendo a partir de minha trajetória como pesquisadora, compreendendo a necessidade de dar visibilidade à prática docente dos professores do campo, de registrar suas histórias de vida, na busca por valorizar a identidade do campo, lutar pelo direito à educação, à terra, não com uma concepção “urbanocêntrica” de vida e desenvolvimento, reproduzindo visões negativas dos povos do campo, pelo contrário, de modo que toda a heterogeneidade dos povos do campo fosse afirmada e conservada.

Assim sendo, em 2011, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPGLS), no curso do mestrado, vinculado ao Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará. A opção por este curso tem a influência desde o contexto de minha infância vivida as margens da Transamazônica, município de Pacajá no Estado do Pará, filha de agricultores, estudei todo o ensino fundamental em escolas situadas no meio rural, acredito hoje, foi uma escolha acertada.

Este curso tem por finalidade a formação continuada e o fomento da prática investigativa de profissionais com diploma de nível superior, que sejam capazes de atuar no ensino de graduação e pós-graduação, na gestão e na intervenção cultural especializada, tendo como objetivo precípuo estudar, a partir de movimentos endógenos e exógenos, as diversas representações e práticas que perfizeram e perfazem as várias configurações das culturas da/na Amazônia, mediante a compreensão das diferentes formações discursivas, em diferentes linguagens, e suas correspondentes condições sociais e históricas de produção³.

Esta pesquisa participa da linha Memória e Saberes Interculturais, cujo objetivo é estudar os saberes e práticas de grupos, comunidades e populações que configuram a *sociodiversidade* amazônica nas suas dimensões locais e regionais, e suas possíveis relações nacionais e globais, mediante abordagens discursivas, fontes orais, etnografias e representações sociais. Os estudos devem ser realizados em perspectiva interdisciplinar, favorecida pela participação de pesquisadores que transitam por diferentes áreas das ciências humanas e sociais. (PPLS, 2013).

Em 2010, participei da Oficina de Formação para Jovens e Adultos realizada no Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis/NEP, bairro do Bangui em Belém. Ao dialogar

³Maiores detalhes acerca do PPGLS, acesse: ppgls.blogspot.com

com a coordenadora do NEP, sobre o pré-projeto para a inscrição na seleção do mestrado, tomei conhecimento da comunidade do Jutá, localizada em Bragança e diante de sua caracterização feita pela coordenadora, a selecionei como lócus da pesquisa em meu projeto inicial. Durante a seleção do mestrado, fiquei hospedada na casa de uma senhora, a Dona Terezinha em Bragança, sua família havia mudado da Vila do Treme à sede do município para que os filhos continuassem os estudos, uma vez que na Vila só havia até a 3ª série, nessa época.

O laço de amizade se fortaleceu cada vez que eu retornava a Bragança para cursar as disciplinas do mestrado, e ficava na casa dessa mesma senhora, seu esposo que é pescador desde criança e ela dedicava seus cuidados aos filhos e aos afazeres da casa, inclusive o ajudava na agricultura e no trabalho de catação do caranguejo, isso quando moravam na Vila do Treme. Após as refeições, sempre ficávamos à mesa contando histórias, e seu marido relembra o tempo das longas viagens de pescaria, dos diversos portos onde atracou o barco para comercializar o pescado.

Foi a partir da amizade com a Terezinha que fui convidada a conhecer a Vila, visitar as escolas, as comunidades adjacentes, que são: Japeté e Dourado. Durante esse primeiro contato, dialoguei com alguns moradores que apresentaram em seus relatos aspectos importantes que compõem a história da Vila do Treme, desde a sua criação.

Em meio a toda essa experiência eu encontrava-me no sexto mês de gestação e após cursar algumas disciplinas, durante o primeiro ano do curso, foi necessário ir a campo estabelecer os primeiros contatos, construir um vínculo de amizade com os moradores da comunidade na tentativa de conquistar a aproximação e credibilidade necessária para a execução da pesquisa. O carinho e amizade e por fim gravar as entrevistas.

O fato de eu estar enfrentando uma gravidez de risco e as condições difíceis de acesso à comunidade do Jutá devido ao inverno, exigiu que eu escolhesse outra comunidade para desenvolver a pesquisa, e laçando mão da amizade firmada em Bragança, que ofereceu-me inclusive sua residência na Vila do Treme para minha hospedagem durante a realização da pesquisa, e principalmente, em face das características da comunidade que estavam em consonância com os objetivos da pesquisa, redimensionamos o estudo, definindo a Vila do Treme como *lócus* de investigação.

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar o processo formativo a partir da história de vida de professores do campo e suas implicações na prática pedagógica em

desenvolvimento na escola em que trabalham, buscamos interpretar a relação entre as histórias de vida, no que se refere especificamente ao processo de formação e a prática pedagógica desses educadores do campo. Como resultado, apresento elementos que contextualizam a história e a constituição da Vila do Treme, comunidade que possui um conjunto ampliado de saberes interculturais que devem ter ressonância na atuação em sala de aula e ou na escola onde trabalham o que me possibilitou identificar interfaces entre os saberes de suas experiências de vida e a história de formação docente.

A partir da aproximação com a Vila, vivenciando o trabalho envolvendo a catação do caranguejo, a pesca, a religiosidade, o lago do Treme, ouvindo os relatos sobre a origem do nome da Vila, entre outros aspectos, reuniram registros fotográficos e dados no caderno de campo para referenciar a apresentação da Vila, sua origem e aspectos culturais que a constituem.

Essa vivencia ampliou nosso entusiasmo quanto à realização da pesquisa, bem como propiciou a partilha de aprendizagens e valores a muito desprezados pela sociedade de consumo, mercadológica, atualmente hegemônica na sociedade, como: a harmonia, o respeito e a solidariedade entre as pessoas que vivem na comunidade do Treme; e com isso, passei a encarar a investigação como um desafio teórico a ser enfrentado, de incluir outras vozes importantes para o processo de descrição da Vila, de seus costumes e de seus saberes, além dos professores.

Os educadores que narram suas vidas neste trabalho são professores que atuam/atuaram no Ensino Fundamental e já trabalharam com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esses elementos representam a trajetória da formação, do percurso profissional de cada professor. A partir da história de vida de três professores analisamos a relação entre o processo de formação e a prática pedagógica, levando em consideração as mudanças ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem, de constituição e formação na carreira docente.

O trabalho situa-se no campo da história oral, por se tratar de um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar através de narrativas induzidas e estimuladas. Por tanto, trata-se de um instrumento premeditado de produção de conhecimento que envolve o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação.

O trabalho está dividido em seções. Na primeira apresentamos os fundamentos teóricos

e metodológicos da pesquisa, dividido em duas subseções. Na primeira seção adentramos em uma incursão bibliográfica em que dialogamos com autores da memória e história oral de vida e na segunda apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, demonstramos as etapas que envolveram a pesquisa, os critérios utilizados na seleção dos sujeitos, os contatos e as gravações das entrevistas como também da transposição do oral para o escrito.

Na segunda seção apresentamos na primeira subseção a vila do Treme, localizada em Bragança, ressaltamos aspectos sócio econômicos, históricos e culturais e na segunda, discorremos sobre a inserção da vila na Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçú.

Na terceira seção apresentamos na primeira subseção, algumas informações sobre os sujeitos e suas histórias de vida e na segunda subseção refletimos sobre o processo de formação e suas implicações na prática pedagógica. Em seguida apresentamos as considerações finais e os apêndices contendo os termos de consentimento, o qual permite-nos utilizar os nomes dos colaboradores deste trabalho.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Considerações sobre a memória e história oral de vida

Nos últimos anos é cada vez maior o campo operacional dedicado à oralidade no ensino superior e na pesquisa acadêmica, oportunizando e ampliando assim o diálogo com os saberes das populações tradicionais. O reflexo dessa interação pelo oral implica em rever o conceito de conhecimento, uma vez que a escrita parece se constituir em mais racional do que a oralidade, e por esta razão ser mais aceita pelo discurso científico. Isto porque, no caso específico da história oral, “é uma história construída em torno de pessoas [...] ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação” (THOMPSON, 1992, p. 44).

Nesse sentido as histórias de vida se constituem em instrumentos importantes na leitura e releitura da realidade contribuindo para esse alargamento da história oral, lembrando que fala propicia a participação do indivíduo na condição de enunciador de seu discurso oralizado, muitas vezes silenciado e reprimido pela cultura hegemônica.

Desse modo, a força da história oral de vida é dar voz aqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos; os operários, camponeses, para citar exemplo. Cujo objetivo é mostrar que cada indivíduo é ator da história.

O oral nos revela toda uma série de realidade que raramente aparecem nos documentos escritos, seja por serem considerados muito insignificantes, ou inconfessáveis ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita.

Compreendemos a memória como flexível, singular, altera lugares e pensamentos, pois responde às circunstâncias nas quais é disparada. É um saber que se caracteriza pela duração de sua aquisição e por intermináveis conhecimentos particulares, produz uma ruptura instauradora, continua escondida até o instante em que se revela no momento oportuno o resplendor dessa memória brilha na ocasião. Ocasião que não é criada, mas aproveitada, pelo fato de possibilitar a recuperação da experiência docente como espaço de construção de conhecimento que pode ser compartilhado e adquirir algum estatuto e legitimidade, tendo em vista também, a memória ser sempre uma interação entre a lembrança e o esquecimento, ser como a história, um modo de seleção no passado, uma construção intelectual, e não um fluxo externo ao pensamento. Para Fernandes, 2011, p. 39:

A memória é a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente ao momento presente da rememoração [...] a memória se constitui

individualmente a partir das experiências do sujeito, retidas em suas funções psíquicas, mas adquire uma dimensão social por se tratar de um ato interativo da cultura [...] a memória assume um caráter de tradição, aprendizagem e poder.

Nesse sentido a memória está também mergulhada no debate teórico acerca da arte narrativa no âmbito da oralidade, registramos aqui narrativas da formação de professores que tem como foco irradiador a narrativa e a memória da formação escolar de professores que atuam no contexto do campo, a memória é aqui também entendida como um repositório de que se alimentam as narrativas orais, registradas, recriadas e transformadas em documentos escritos com a possibilidade de revelar como as opções de cada um de nós têm de fazer como professores cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar nossa maneira de ser.

A utilização das memórias na produção educacional brasileira tem crescido muito nos últimos anos, tornando-se clara a recorrência do interesse pela tematização na dupla vertente dos estudos histórico-educacionais e das proposições de modalidade de formação baseadas no recurso à memória pelo fato desta conservar certas informações, as quais remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, que podemos atualizar nossas impressões ou informações passadas, ou que representamos como passadas, cuja marca do social na memória foi procurada e encontrada no ato pessoal da recordação. (LE GOFF, 1924).

Isso significa que o “estudo da memória é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, à qual está ora em retraimento, ora em transbordamento” (LE GOFF, 1924, p. 426), como um repositório de que se alimentam as narrativas orais, a maleabilidade do material narrativo oral, alimentado pela memória, por natureza fluida e imperfeita, dá ao esquecimento um importante status dentro do processo de resignificação: é ele, o esquecimento que nos coloca a necessidade de preenchimento de *buracos* na memória, permitindo a atualização da narrativa.

Para Halbwachs (2004), não estamos ainda habituados a falar da memória de um grupo, o indivíduo participa de duas espécies de memória, individual e coletiva, conforme explica o autor (2004, p. 57):

De um lado, é no quadro de sua personalidade, ou de sua vida pessoal que viriam tomar lugar suas lembranças, de outra parte, o indivíduo seria capaz de se comportar como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo.

Esse caráter dual da memória revela que fazemos apelo para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de algo que estamos informados de alguma forma. A primeira testemunha à qual podemos apelar é a nós próprios.

Quando dizemos: “eu não creio em meus olhos”, sinto que em mim há dois seres, um, o ser sensível, é como uma testemunha que depõe sobre aquilo que viu, diante de “mim”, que talvez eu tenha visto no passado e tenha feito uma opinião apoiando-me nos depoimentos dos outros. “tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos”, o que pode justificar o fato da memória individual não estar inteiramente isolada e fechada, pois,

Um homem para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros, ele se reporta a pontos de referências que existem fora dele e, que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio [...] ela é limitada e muito estreitamente no espaço e no tempo. A memória coletiva o é também. Mas esses limites não são os mesmos, eles podem ser mais restritos, mais remotos também. Halbwachs, (2004, p. 58).

A partir dessa compreensão, carregamos conosco uma bagagem de lembranças históricas que podemos ampliar pela conversação ou pela leitura, mas é uma memória emprestada, que não é nossa, são noções, símbolos, que se apresenta para nós, que podemos imaginá-los e lembrá-los por estarmos engajados num grupo, de modo que nada do que nele ocorre, enquanto dele fazemos parte, nada daquilo que o preocupou e transformou antes que nele nós entrássemos nos é completamente estranho.

Por isso que a memória tem se colocado, portanto, tanto como tema dentro de obras das mais variadas linguagens artísticas, quanto como processo de criação artística, através da (re) criação da realidade. Para Fernandes, (2011, p. 39):

A memória é a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente ao momento presente da rememoração [...] a memória se constitui individualmente a partir das experiências do sujeito, retidas em suas funções psíquicas, mas adquire uma dimensão social por se tratar de um ato interativo da cultura [...] a memória assume um caráter de tradição, aprendizagem e poder.

Assim, a memória é um sistema dinâmico de organização social que quando narrado algum fato, comunicação a outrem de uma informação se caracteriza também como função social, Fernandes (2011), alerta: “a memória coletiva se apresenta como um rio que alarga seu leito ao sabor de sua corrente em sua linha contínua, enquanto a história divide, recorta os períodos e privilegia as diferenças, as mudanças e outras discontinuidades”. (THOMPSON, 1992 p. 170-171).

No entanto “a lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes” (op. cit. p. 205), isto porque a maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos. Nesse caso falar sobre a mãe, o pai que se perdeu pode provocar lágrimas, ou ódio. Sobre as lembranças Thompson, (1992, p. 208) assinala:

Para a maioria das pessoas, o sofrimento do passado é muito mais suportável, por encontrar-se ao lado de boas lembranças de alegria, afeto e realização, e a lembrança destas ou daquelas pode ser uma coisa positiva. Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer ou recapturar, a autoconfiança.

Esse papel da recordação faz com que possamos dizer que a construção da identidade é indissociável da narrativa e conseqüentemente da literatura. Desse modo, é através das manifestações literárias, inclusive as de cunho oral, que a identidade cultural se torna consistente e capaz de promover a sua autoafirmação, uma vez que os textos literários expressam a identidade através das representações.

Por tanto a história oral é um procedimento, um meio, uma caminho para a produção do conhecimento histórico [...] traz em si um duplo ensinamento sobre a época focada pelo depoimento – o tempo passado, e a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente, [...] trata-se, portanto, de uma produção especializada [...] na qual se cruzam intersubjetividades (DELGADO, 2006, p. 16).

No momento em que se cruzam essas intersubjetividades, se apresentam também “os sinais exteriores e estímulos para o afloramento de lembranças e recordações individuais que constituem o substrato do ato de rememorar”, no entanto, o tempo da memória ultrapassa o tempo de vida individual e encontra-se com tempo da história, ressaltando que a memória ativa é um recurso importante para a transmissão de experiência consolidadas, de intersubjetividades cruzadas ao longo de temporalidades diferentes. “A historia oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva” (DELGADO, 2006, p. 18) Ainda para esta autora, (2006, p. 16),

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis, temporais, topográficas, individuais, coletivas dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando a alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida.

Entendemos assim que o trabalho com histórias de vida mobiliza reflexões sobre o ser humano como ser forjado historicamente, cuja subjetividade e consciência social vão se constituindo a partir das relações e interações culturais vivenciadas ao longo de sua vida e do modo como sentem e reagem a elas. Dentro desta compreensão, a história de vida é um território rico a ser trabalhado na formação de educadores (as), pois permite a discussão e teorização sobre a dimensão educativa das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos e sobre os aprendizados que delas decorrem, ampliando a própria percepção dos sujeitos em formação sobre o conceito de educação (JOSSO, 2004). Para Hage, (2010), a trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Para Portelli (1997, p. 17),

Cada pessoa é um amálgama de grande numero de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência.

A riqueza de nossa experiência é fruto desse compartilhamento de natureza dialógica do discurso produzido a partir desse trabalho com a história oral com a ciência de que desse encontro entre nós e os entrevistados resulta um trabalho conjunto.

Por tanto o dialogismo é determinante na estrutura do texto narrativo que a posteriori será transcrito, não podendo reinar a igualdade. Para Portelli, (1997), o dialogismo na entrevista é o das diferenças, “a fim de sermos totalmente diferentes precisamos ser verdadeiramente iguais e não conseguiremos ser verdadeiramente iguais se não formos totalmente diferentes”; e completa: “o trabalho de campo é por necessidade um experimento em igualdade, baseado na diferença” (idem, p. 19), cientes de que nosso encontro com os entrevistados resulta um trabalho conjunto, em que nós que ouvimos e o que nos ouve, temos igual valor, pois, “não há história oral antes do encontro de duas pessoas diferentes, uma com uma história para contar e a outra com uma história para reconstituir” (PORTELLI, 2001, p. 18).

No entendimento de Catani (1998), acerca do recurso à memória nos processos formadores, se tem insistido sobre o potencial que as narrativas autobiográficas, relatos de formação ou histórias de vida em formação possuem. O pressuposto sobre o qual se assenta a proposição de escrita dos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse

processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação e escolarização e enseja uma atenção mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro.

O registro da história de vida com enfoque na formação constitui um instrumento inerente ao processo de formação, importante para a produção da memória, para a construção de conhecimento, para a promoção da autoria. Registrar implica valorizar o trabalho docente, perceber sua especificidade, mostrar à sociedade sua relevância.

A partir dessa compreensão, devemos entender “a escola como local de memória e refletirmos a cerca da função social ao percebê-la como organização responsável pela transmissão de uma cultura socialmente construída às novas gerações, espaço de encontro entre passado e futuro”, (p.98), bem como, reconstruindo lembranças que se apresentam de maneira singular a cada pessoa, que interpreta, compreende analisa os acontecimentos por meio da mediação de sua história de vida, de seus conhecimentos, crenças e concepções.

De acordo com Lopes, (2009) o que se presencia nas escolas tem raízes históricas. A desvalorização dos saberes docentes em proveito de uma exaltação dos conhecimentos produzidos pelos teóricos, pesquisadores ou cientistas – gerando uma perda de sentido em relação à atuação e à identidade, que a cada nova proposta, deve assumir rumos distintos, reflete a inexistência de memória da experiência docente, como se tratasse de um elemento efêmero, passageiro, desprovido de valor, cabe recuperar alguns antecedentes e propor formas de alteração dessa realidade, sobretudo no processo de formação que se dá nos espaços das escolas do campo.

Para Freitas (2005, p.43), faz-se necessário “romper com o estágio de precarização em que vivem nossas escolas aqui neste pedaço da Amazônia” e dar visibilidade aos processos de ensino e de aprendizagem pautados na heterogeneidade existente diante da diversidade de saberes e conhecimentos que constituem as escolas situadas no meio rural na Amazônia paraense.

As trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do conhecimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta dos laços entre a memória pessoal e social.

Para Nunes (2007), a narração das memórias e a escrita da história não pode ser monopólio da Universidade, mas instrumentos das mais diferentes comunidades interpretativas para a produção de um discurso genuinamente libertador, que toma corpo ao

incentivar que o sujeito se reconheça e, dessa forma, se torne capaz de envolver-se com o mundo, responsabilizando-se, na medida das suas circunstâncias, dos seus limites e possibilidades, pelas trocas culturais, antropológicas, históricas e pedagógicas. A educação pela memória conduz o sujeito simultaneamente para dentro de si mesmo e para fora de si num processo contínuo de solidariedade, no qual a diferença do outro, quando percebida, é afirmada, e não desqualificada.

Nóvoa (1992), afirma que não é possível hoje separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

Este mesmo autor reforça este ponto de vista, ao nos colocar que a forma como cada professor ensina vincula-se diretamente à forma como vive sua personalidade. O *eu* profissional e o *eu* pessoal articulam-se e entrecruzam-se no profissional que somos.

E a prática pedagógica deste profissional acaba sendo também definida neste contexto, uma vez que a mesma reflete o seu comprometimento, a sua formação, a sua postura e ação política e pedagógica no cotidiano de sala de aula.

No que se refere à dimensão pessoal fica evidenciado neste processo que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu percurso de ensino aprendizagem.

Assim, entendemos que nossa história enquanto sujeito nos define enquanto profissional. Compreender, repensar e valorizar essa história é ter a possibilidade de redimensionar toda uma postura diante do que acreditamos e desenvolvemos como profissionais da educação.

Ainda nesta linha de pensamento, é importante ressaltar que:

A história de vida na forma de narrar autobiografia e biografia, permite não só ao próprio sujeito pesquisado refletir sua existência pessoal e profissional, mas servir de fonte de reflexão e auto-reflexão para outros professores (as). O sujeito pode, de forma individual e coletiva, melhorar o exercício profissional, ao compreender as práticas educativas vivenciadas nos tempos sociais e as situações em que os mesmos aconteceram. (MONTEIRO, 2002, p. 18)

O sujeito ao relatar sua história terá possibilidades para refletir como ela evoluiu, ou não, e a partir desta consciência, buscar formas de repensar sua prática e até mesmo reconstruí-la, refazê-la numa outra perspectiva, sob outro prisma.

As histórias de vida dos professores constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens

individual/coletiva. Verificamos assim que a arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências.

Com base nestes pressupostos é importante ressaltar que o ato de lembrar e narrar dá condições ao professor de reconstruir suas experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática cotidiana.

Neste sentido, consideramos que a oportunidade de realizar um estudo a partir das narrativas de história de vida dos professores da Vila do Treme em Bragança/PA, traduz-se num momento único de se fazer uma análise do que eles vivenciaram no passado á luz das experiências que eles vivenciam no presente.

Temos a consciência, portanto, que a investigação sobre a formação docente, necessita de novos rumos. Necessita com urgência de ‘alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através das dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores e intimamente ligados com as práticas educativas. É através dessa dinâmica que será eventualmente possível construir novos quadros teóricos de referência articulando harmoniosamente saberes acadêmicos com as epistemologias das práticas docentes’ (NÓVOA, 1991, p.64).

Tomando como base este ponto de vista, compreendemos que a narrativa de história de vida dos professores possibilita também analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para a compreensão do itinerário escolar-memória escolar-vivência escolar – dos professores em processo de formação e atuação pedagógica e profissional.

As pesquisas com as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalização da vida em todos os seus registros, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.

Já as narrativas, partem de uma abordagem, de um aspecto de vida do sujeito, que pode ser de determinadas experiências, como: a infância, sobre o início da escolarização, sobre o processo de formação, sobre a atuação profissional, etc.

Nesta perspectiva, a pesquisa que ora desenvolvemos, será realizada com as histórias de vida dos professores, acerca de seu processo de formação/atuação profissional demonstrando assim a relevância destes relatos como subsídio para nossas análises.

O fato de uma pessoa, ao narrar sua trajetória de vida, buscar destacar situações consideradas por ela relevantes, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer certos detalhes tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

Vale a pena ressaltar que, na posição de pesquisadora do presente estudo, este processo foi bastante importante e esclarecedor, principalmente por ocasião da coleta de dados junto às histórias de vida dos professores pesquisados.

Afirmamos isto por conta da percepção clara que tivemos ao ouvir e transcrever as histórias gravadas destes professores, o que levou-nos a refletir, rememorar, recordar experiências por nós também vivenciadas neste processo de ensino e aprendizagem desde a educação fundamental na escola do campo, tal como os professores relatavam na sua prática pedagógica, fez emergirem lembranças de minha primeira professora, cuja prática se assemelhava às dos professores sujeitos desta pesquisa, ao exigir-nos o ditado, as intermináveis cópias na lousa, só para ficarmos muito tempo copiando, e também tinha que decorar, porque as respostas deveriam estar iguais ao texto do livro.

No entanto temos consciência, porém, que neste percurso de coleta de dados da pesquisa de campo, é importante manter uma relação o mais distante possível do objeto pesquisado, para termos maior possibilidade de percepção e análise crítica dos resultados alcançados, percepção esta também chamada de estranhamento na pesquisa científica.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, há nesse processo uma reconstrução da trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, transcrição não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que dela faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Fontana (2002) afirma que nas narrativas encontramos saberes, emoções, sentimentos experimentados de angústia e de raiva, sonhos, fantasmas que escapam, muitas vezes, à observação objetiva. Narrar, portanto, pressupõe uma comunidade de vida e de discurso entre o narrador e o ouvinte, fundados em uma tradição e memória comuns, ligadas a um trabalho.

A história de vida provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência.

Neste sentido:

Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, a desconstruir o seu processo histórico para melhor compreendê-lo. (CUNHA 2005, p. 26)

Ainda neste contexto, vale a pena ressaltar que existe uma relação dialética entre a narrativa e a experiência vivenciada pelos sujeitos. Este processo acaba provocando mútuas influências, pois ainda para esta autora a experiência produz o discurso, assim como o discurso produz a experiência.

Com base nesses pressupostos é interessante afirmar que narrativa das práticas pedagógicas veicula um conjunto de saberes e conhecimentos, originados da reflexão da prática e também de todas as vivências a que os profissionais da educação são submetidos na ambiência da escola.

Larrosa (2002, p.21), também nos dá pistas do por que da importância da história de vida dos professores, quando fala do poder das palavras e de como nos colocamos diante das mesmas:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

Diante disso, cabe ressaltarmos a importância de pensar a educação a partir da experiência. E nesse sentido compreendermos a razão mais forte para que os professores “narrem” suas histórias, suas experiências pedagógicas.

Narrar história, vivências, experiências tem mais sentido quando este profissional se sente estimulado, valorizado como sujeito de pesquisa, como sujeito histórico e construtor de uma mudança educacional.

As narrativas também apresentam relações entre os professores pesquisados e o seu campo de trabalho, permitindo conhecer não só o saberes que produzem no ambiente pedagógico como também as diversas condições de produção dos mesmos. É necessário então ressaltar que é inegável que a experiência torne-se grande fonte de aprendizagem sobre o saber ensinar.

O contato com a realidade escolar, com espaços e tempos definidos, as relações que se estabelecem entre os autores envolvidos no processo educativo, as diversas culturas presentes no ambiente escolar trazida pelos alunos, enfim, uma variedade e riqueza de situações, permitem ao professor ir construindo uma série de reflexões e ações para responder às exigências postas pela realidade situacional, construindo saberes.

Neste sentido, compartilhamos das mesmas ideias de Cunha (2005), Conelly e Clandinin (1995) que entendem que a narrativa é um modo de organização legítima para que os professores exponham seus saberes e experiências e construam instâncias de trocas a partir destas, e nestas, maneiras de dizer.

Cunha (2005, p.41) vem reafirmar este ponto de vista, ao analisar que:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu, e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Ainda para esta autora, a prática com a experiência da história tem mostrado o quanto temos dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido. Parece que a trajetória cultural da escola é embotadora desta habilidade e o individualismo social estimulado nos dias de hoje também não favorece este exercício. Além disso, a construção da ideia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento científico também foi responsável pela não exploração desta histórica forma de construir informações. Ressaltamos assim que:

A perspectiva de trabalhar com as narrativas de histórias de vida tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos, como indivíduos. (IBID, 2005, p.53)

Com base no ponto de vista desta autora, é interessante perceber a chamada de atenção no que diz respeito à falta de valorização, na maioria das vezes, do professor enquanto sujeito histórico e a necessidade de uma percepção da sua importância na sociedade, na educação, na escola como um profissional que pode agir de forma consciente e competente no sentido de transformar o processo de ensino aprendizagem.

A história de vida então se configura, neste contexto, como uma possibilidade de instrumento forte de reflexão por parte do professor sobre o seu trabalho. É a condição de exteriorizar suas dificuldades, seus desafios. É a chave, a oportunidade de denunciar as contradições que invadem seu trabalho, as condições materiais nas quais vivem seus alunos, as suas inquietudes e os avanços relativos às suas práticas e às aprendizagens.

O trabalho do educador tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos. Tudo para ser o melhor porque não há fragmentação no trabalho do professor; é ele quem, em última instância, controla sua prática pedagógica em sala de aula, embora tenha que cumprir um programa, possui ampla liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a sequência das atividades a serem realizadas. Além disso, e o que é mais importante, o professor é dono da sua prática, participando desde o início ao final de seu processo de ensino.

Mas esta não é a única peculiaridade deste tipo de atividade. Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com sua metodologia de ensino. Mas o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito.

O professor, frente às condições cada vez mais difíceis, perde gradualmente a condição de controlar todos os fatores que interferem no trabalho educativo; perde a condição de ver realizado o resultado do seu trabalho, que viria em forma de retorno do fluxo afetivo investido. Não é à toa que os professores dizem que o seu papel se ampliou tanto que se sentem muitas vezes na necessidade de agir como psicólogo, assistente social, pai, mãe, “tia”, entre outros tantos. Se antes, os elementos mediadores eram menos frequentes e intensos, porque a família cumpria seu papel socializador, além de interferir menos no trabalho da escola, também o investimento afetivo não era tão necessário no trabalho educativo, como é atualmente.

Lembremos que estamos falando de escolas públicas paraenses. Professores de escolas de um Estado de dimensões regionais extensas, com uma diversidade de hábitos, costumes, dificuldades e necessidade tão grande, que não pode ser desconsiderada. Como exemplo trazemos um fragmento das histórias de vida dos professores: “servi o exército por sei anos e durante esse período, não pude estudar por conta da carga horária de trabalho, não existia tanta facilidade para quem servia” (Prof. Genivaldo); “Foram três anos de muita luta, agente estudava o dia todo, era modular, pegávamos o ônibus seis horas em Bragança, e quando chagava a entrada do Treme eu andava sete km para chegar em casa.” (prof. Osvaldo); “Saia daqui às seis horas da manhã e voltava oito horas da noite, ônibus passava por outras comunidades, então ficava mais difícil pra mim, eu resolvi desistir, porque toda noite era aquele sacrificio”. (Profª. Rosana).

E não bastasse essas dificuldades há entre outros elementos um fator interveniente de muito peso: a partir de certo momento (década de sessenta, aproximadamente) a escola pública brasileira mudou de cara. Quase tudo mudou: os prédios, os professores, a estrutura e organização da instituição etc. Tudo em função de uma nova demanda social por educação por parte dos trabalhadores, que passaram a exigir escolas para seus filhos, e claro uma educação de qualidade. Não há mesmo como desconsiderar que há professores trabalhando com alunos de baixíssima renda; alunos que não tem sequer outra coisa para comer que não a merenda ali servida. Alunos carentes não só de necessidades básicas de subsistência, mas também de carinho, de atenção.

1.2 Percurso metodológico da pesquisa

A investigação desenvolvida neste estudo busca apreender e analisar os aspectos qualitativos, que favoreçam uma relação mais próxima e mais harmoniosa com os objetos e sujeitos da pesquisa.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa em questão consideramos, para efeito de suporte metodológico, a abordagem qualitativa como a mais adequada para o desenvolvimento deste estudo, pois segundo Bogdan e Biklen (1996) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, decidimos pela utilização da história de vida como um dos principais caminhos para desenvolver nosso estudo, por considerar que:

As narrativas de vida não têm em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004.p.56).

Entendemos que as inúmeras pesquisas de cunho qualitativo que se desenvolvem no Brasil atualmente, em especial na área de educação de professores, mostram que a teorização sobre as narrativas como metodologia de pesquisa vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória.

No ponto de vista de Cunha (2005), este tipo de pesquisa ganha uma maior importância nas recentes contribuições de Haguette (1987), Ludke & André (1986), André (1995), Fazenda (1992), Santos (1995) e tantos outros. Foram elas as principais responsáveis pela difusão e construção de um referencial teórico hoje presente na memória das dissertações, teses e pesquisas educacionais brasileiras.

Ainda esta autora vê a grande importância desta forma de pesquisa ao afirmar que

Já é tempo de que os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre sua própria experiência e a faça acompanhar das trajetórias da investigação, como muitas das autoras citadas acima, vêm fazendo (CUNHA, 2005, p.79).

Às vezes torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois, assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais.

Ao situar o percurso metodológico desta pesquisa com a narrativa de história de vida dos professores em seu processo de formação/atuação, necessário se faz contextualizar, mesmo que brevemente, um pouco de sua evolução histórica, principalmente, no campo da educação.

As pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação no Brasil e a criação de diferentes grupos de pesquisa conforme Souza (2006) e Sousa, Catani (2006), Bueno (2006), entre outros autores, contribuíram para a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e (auto) biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como investigação.

Para Souza (2008) essas questões nos remetem a entender que a diversidade de produção característica no Brasil sofre influência teórica e metodológica de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

As diferentes tipificações e entradas construídas como prática de pesquisa, de formação ou de pesquisa-formação com histórias de vida nas ciências sociais e, mais especificamente, na educação, destaca a heterogeneidade em torno da temática e dos percursos da abordagem de investigação como constituída de diferentes campos disciplinares. (SOUZA, 2008, p.86).

O cenário no qual se pode tentar compreender como os trabalhos com histórias de vida nas pesquisas e o que se convencionou chamar de métodos autobiográficos que responderam e respondem às necessidades presentes no campo educacional devem ser assim explicados.

As formas de trabalho, as escolhas de procedimentos e os argumentos utilizados para justificar e fundamentar este processo são extremamente variados e para melhor entendê-lo é necessário primeiramente compreender o espaço acadêmico no qual surgem tais trabalhos.

Neste sentido, Souza (2008, p.87) afirma que:

A proliferação de estudos que buscam, no território da formação de professores, encontrar modalidades mais significativas para os próprios sujeitos, decerto favoreceu a leitura e a apropriação de ideias, principalmente europeias voltadas para as vertentes autobiográficas. Do mesmo modo, também, ao se buscar o recurso às histórias de vida como fonte para a elaboração de estudos sócio históricos dos processos educacionais, entende-se que são fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos. A história da educação e as práticas de formação têm sido, no caso brasileiro, duas importantes vertentes nos quais se fazem presentes às histórias de vida.

Nas áreas das ciências sociais as pesquisas com histórias de vida têm utilizado terminologias diferentes, e embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais delimitam-se na perspectiva da História Oral.

Nas pesquisas na área da educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico como movimento de investigação, seja na formação inicial ou continuada de professores ou ainda em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

Desse modo, entendemos que são diversas as terminologias que designam a investigação no campo da abordagem (auto)biográfica de professores. E esta diversidade de termos reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das ciências sociais e da formação de professores, os quais são denominados como: estudos narrativos, métodos de experiência pessoal, métodos biográficos, experiências de vida, história oral, história e narrativas, etc

No entendimento de Souza (2008) classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de investigação.

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, sócio culturalmente situado, garantindo o seu papel de construtores da história individual e/ou coletiva intermediada pelas suas vozes.

Esta autora situa no contexto e cenário internacional e nacional, experiências com História de Vida desde os registrados no início do século XX, na Escola de Chicago, até as desenvolvidas a partir da década de 1960 até os nossos dias, principalmente na América Latina.

No contexto da América Latina, o emprego das experiências com História de Vida é um “fenômeno do pós-guerra” como uma das formas de despertar no Terceiro Mundo, com base em influências de organismos internacionais e de pesquisadores, uma maior consciência de sua estrutura sócio-político-econômica, bem como a construção de um movimento de descolonização da nova ordem mundial.

No Brasil, a utilização da história de vida, inscreve-se sob as influências da História Oral, e sua introdução instaura-se nos anos 60 com o Programa de História Oral do CPDOC/ FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil – Fundação Getúlio Vargas) com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral), frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas na área.

No campo da Sociologia, as pesquisas desenvolvidas pelo CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – 1976), são empreendidas com a utilização da História Oral. Como expressão dessa produção as investigações têm girado em torno de questões que envolvem diferentes procedimentos de recolha e trabalho das falas e narrativas dos atores sociais.

Nas pesquisas em educação, a história de vida tem adquirido uma importância crescente nos estudos sobre os professores e suas práticas de ensino. Nóvoa (1992) nos oferece inúmeras referências sobre a utilização da história de vida em seu livro “Vidas de Professores”, abordando de maneira significativa sua utilização na interpretação da trama vivenciada pelos professores em suas experiências educativas.

Para este autor os professores têm passado por momentos difíceis nos últimos vinte anos. Inúmeros fatores têm contribuído para reduzi-los às suas competências técnicas e profissionais, ameaçando-os de serem substituídos por máquinas ou sistemas não humanos de educação. Eles encontram-se, por essa situação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão.

Em meados de 1980, com algumas publicações acerca da vida do professor, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, suas

carreiras e os seus percursos profissionais, suas biografias e autobiografias. Esses fatos trouxeram para a área da educação o mérito indiscutível de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação científica.

O movimento biográfico no Brasil tem sua veiculação com as pesquisas na área educacional, seja no âmbito da história da educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação.

A criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE – FEUSP) marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto) biográficas como práticas de formação, através das aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência, entrecruzando com questões de gênero.

O trabalho de Souza, Catani, Bueno (2006) sistematiza o percurso do grupo, destacando pesquisas realizadas, experiências desenvolvidas com projetos de formação de professores em serviço com base nas histórias de vida como perspectiva de formação.

Cabe aqui destaque ao 1º Seminário Memória, Docência e Gênero (1997), com a intenção de reunir pesquisadores e conhecer investigações desenvolvidas no âmbito das histórias de vida e suas relações com a formação, trabalho docente e identidade profissional, o que se configura como uma das primeiras possibilidades de aglutinação e mapeamento de pesquisas com as histórias de vida na educação brasileira, no campo da formação de professores.

Em 2004, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS promoveu o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, com vistas a aprofundar a discussão acerca do importante veio teórico-metodológico da investigação científica com fontes biográficas e autobiográficas e a propiciar maior visibilidade à diversidade de objetos e objetivos de pesquisa ancorada no método (Auto)biográfico.

Ademais, objetivou dar o primeiro impulso para criar e consolidar uma rede de pesquisa que reunisse pesquisadores de diversos países e do Brasil que laboram com essa tradição de pesquisa, individualmente ou com seus grupos.

O I CIPA tematizou, questões teóricas e metodológicas da pesquisa: “A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria”. O II CIPA, promovido pela UNEB (Salvador, 2006), focalizou o tempo e a (re)invenção de si: “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”. O III CIPA, promovido pela UFRN (Natal, 2008), situou a noção de espaço numa posição

central com o propósito de tematizar as relações dialéticas entre memória e lugares, entre espaços e aprendizagens, deslocamentos e experiências: “(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes”. Ampliando mais as possibilidades de formação, dos espaços, e dos tempos, a temática do IV CIPA, promovido pela USP e pela BIOgraph (São Paulo, 2010) tratou de “Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar”.

O V CIPA promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2012), tematizou a “Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios” e objetivou a verticalização do debate sobre os potenciais teóricos das fontes (auto)biográficas e seu estatuto epistemológico de forma reflexivo-crítica, no intuito de avaliar avanços e recuos, com vistas a consolidar a contribuição de conhecimentos teórico-práticos até então hauridos e pensar novas possibilidades para o futuro.

Assim, de 2004 à atualidade, tornaram-se visíveis os desdobramentos dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica, que vêm sendo realizados num sistema de co-organização dos Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras.

Esses desdobramentos se fazem sentir, em primeiro lugar, na relevante produção científica na área por meio da publicação de livros, números especiais de periódicos e a criação de três coleções lançadas na França, na Argentina e no Brasil. Igualmente, evidenciam-se na consolidação de intercâmbios entre grupos de pesquisa em âmbito nacional e internacional em torno das ações necessárias à realização e ao pleno êxito das pesquisas em desenvolvimento.

Nesse sentido o objetivo geral dos CIPAs tem sido a formação e consolidação de uma rede de pesquisadores dessa tradição em pesquisa, bem como dos Grupos de Pesquisa em atuação na área, tanto do país como do exterior, com vistas a dar continuidade às discussões teórico-metodológicas e a promover avanços para a pesquisa (auto)biográfica em suas várias modalidades.

Dessa forma tem, a cada edição, contado com a participação de expressivos pesquisadores, do país e do exterior, conservando um núcleo de investigadores que vêm atuando nos CIPAs desde a primeira edição, número, esse, ao qual se acrescentam a cada edição do evento, novos nomes, todos os pesquisadores de referência na área.

Assim, ao mesmo tempo em que se conserva a identidade do CIPA, novos enfoques e novas abordagens vão se somando e contribuindo para que a discussão do método

⁴Disponível em <http://www.pucrs.br/eventos/cipa/>

(auto)biográfico de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, em geral, e sobre formação da pessoa, em particular, se verticalize e se consolide, sem descurar das diversas vertentes e nuances metodológicas que o método abriga.

Percebemos assim que esses encontros configuram-se como momentos significativos para o campo biográfico no Brasil, tendo em vista a sistematização de peculiaridades das produções, formas de trabalho, espaços acadêmicos onde emergem e se consolidam tais estudos com ênfase nos métodos (auto) biográficos, diversidade de estudos que se apropriam das autobiografias como prática de formação no território da formação de professores, estudos no âmbito da história da educação e das práticas de formação, por fim a reinvenção dos modos de trabalhos ancorados numa base teórica e autores que apresentam diferentes práticas de pesquisa com histórias de vida.

Podemos citar como exemplo o I CIPA que teve sua gênese marcada por reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas das pesquisas sobre histórias de vida e suas implicações na prática de formação e de investigação. Este evento foi gestado tendo em vista o aprofundamento de discussões teórico-metodológicas sobre pesquisas (auto) biográficas, os recuos e avanços tanto teóricos, quanto empíricos dessa abordagem de pesquisa em diferentes contextos.

Cabe ressaltar aqui a registrarmos os objetivos específicos do V CIPA, 2012, entre eles cito: destacar, estimular e ampliar a compreensão dos referenciais epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em suas articulações com a formação, a memória, a história, a intervenção e o cuidado de si; refletir sobre formas de se conceber, na pesquisa (auto)biográfica, relações de gênero, elos intergeracionais, práticas de resistência e de solidariedade, representações, imagens, territórios e saberes e favorecer as aproximações entre domínios diversos das Artes e das Ciências Humanas e Sociais.

Neste contexto, Catani (1998) afirma que a denominação de pesquisa narrativa, na área educacional, vem se consolidando na Europa, desde a década de 1980, a partir das diversas práticas formativas e investigativas, no sentido de compreender a recolocação do sujeito como centro interpretativo das ciências humanas.

Para Souza (2006) os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa como opção metodológica, visto que esta possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação

e, por outro lado, possibilita a partir das narrativas de história de vida, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

No Brasil, as discussões acerca da valorização da pesquisa tanto em relação à formação de professores quanto ao desenvolvimento profissional, se consolidam como discurso acadêmico nos anos de 1980 e 1990, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, identidade, história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em relação às possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional.

Dos anos de 1990 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida, o trabalho com a autobiografia, com as histórias de professores em exercício, em final de carreira ou em formação.

Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual torna a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação. Desta forma, as histórias de vida configuram-se como procedimentos de recolha das fontes, das lembranças e das experiências vivenciadas pelos sujeitos, como os professores, como parte importante de suas vidas.

Estas histórias de vida apresentam-se, também, como uma prática reflexiva das experiências, porque vai possibilitar ao sujeito profissional professor um repensar de sua ação pedagógica e um possível redimensionamento de sua prática educativa.

Josso (2004) afirma que para melhor compreender as narrativas e suas implicações no processo de investigação de determinadas experiências, a pesquisa deve ser concebida como instrumento de coleta de dados, de informações sobre o itinerário de vida, história de vida, assim como também, constitui-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional de determinados sujeitos.

Utilizo as histórias de vida desses profissionais como metodologia para desenvolver e aprofundar questões relevantes do processo educacional, que se efetiva, considerando sua formação docente e suas implicações na ação pedagógica desenvolvida por eles na escola na qual atuam.

Como categorias de análises deste estudo elegemos dois aspectos que consideramos de extrema importância para dar base às reflexões acerca da temática estudada: 1) o processo de formação do professor e 2) a relação teoria/prática como eixos norteadores da formação docente.

No que diz respeito à formação do professor entendemos que, historicamente, a formação docente seguiu um modelo normativo e técnico, a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor sempre foi visto com técnico executor de rotinas, agente isolado das decisões e soluções de problemas, como mero transmissor de conhecimentos.

No contexto do século XXI cada vez mais percebemos o professor como agente que pode refletir sobre sua própria prática, como forma de redimensioná-la, sendo que o desafio posto ainda hoje é a busca incessante da formação de um professor, que tenha condições de responder à necessidade de autonomia e de responsabilidade profissional.

Na concepção de Freire (1997) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Com base nestas reflexões compreendemos, em primeiro lugar, a importância de o professor superar a dicotomia entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a educação e o ensino, como necessidade de transformar-se em pesquisador de sua prática, já que essa atitude acentua seu compromisso com o avanço do conhecimento e com o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Assim, mais do que condição de busca do processo de emancipação do professor, a pesquisa é condição de sobrevivência do profissional, pois “faz parte da natureza e da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é de que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor.” (FREIRE, 1997, p.32).

Um professor como mero transmissor de conteúdos já não tem mais espaço nesta sociedade globalizada e atual. Necessita-se de um sujeito, enquanto ser histórico e social, que tenha uma visão de conjunto, das potencialidades e problemas que cercam a realidade. Como repetidor de aulas o professor torna-se apenas parte passiva no processo, fazendo o mesmo com o seu aluno.

De acordo com estas análises, é importante ressaltar que o processo formativo do professor não pode estar somente vinculado a uma proposta de treinamento, qualificação ou a algum curso estanque, desvinculado de uma realidade social, em que há mera transmissão de conhecimentos teóricos, não contextualizados. Pelo contrário, a formação do profissional da educação precisa consistir num processo de vivências que envolvem ação-reflexão-ação ao

dinamizar, com maior abrangência, o aprendizado teórico-prático. Propõe-se, assim, um repensar ao profissional em relação à sua práxis pedagógica, que precisa estar constantemente sendo repensada, ampliada e redimensionada.

É importante também o reconhecimento de que os professores não podem ser encarados como meros executores de ideias concebidas por outros, em outros espaços, mas sim como sujeitos capazes de produzir, em sua prática, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de sua ação docente, para possíveis mudanças na escola.

Sabemos, no entanto, que em alguns processos da formação docente a pesquisa ainda se configura como algo distante da qualificação deste profissional, contribuindo para uma não visualização do ser pesquisador como componente da especificidade de ser professor.

Em muitos casos, o conhecimento profissional é visto como de pouca utilidade prática, talvez pelo fato de existir uma ruptura entre pensamento e ação, teoria e prática, universidade e vida cotidiana, saber científico e saber popular, centro e periferia cultural.

A concepção dos professores, em geral, referenda a pesquisa como algo isolado da prática, como sendo desvinculado da ação, restrito apenas a certas categorias – os especialistas. Isso se concretiza por meio de arquiteturas curriculares carentes de uma prática mais efetiva de pesquisa, em que o aluno que está em processo de formação possa ter contato com o ambiente escolar, com as complexidades reais que lhes é natural, de seu contexto social, econômico e cultural.

Assim, é importante considerar que a formação do professor implica no comprometimento de que este seja um pesquisador assíduo da própria prática educativa. É necessário então, neste contexto, que o profissional apresente um questionamento reconstrutivo, numa retomada reflexiva sobre a sua ação, envolvendo as atitudes indissociáveis do ciclo pensar, fazer e pensar.

Um processo de formação com base na pesquisa pode, ainda, auxiliar o professor a se constituir como sujeito capaz de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho e de protagonizar processos de transformação da prática, o que se faz possível no contexto das escolas situadas no campo, onde os professores tomam o livro didático como referencial de suas práticas, deixando a margem todo o contexto cultural que circunda a comunidade escolar.

Mas para isso acontecer, é necessário que os professores entendam o ensino e a pesquisa como dois processos que devem ser imbricados em sua ação, o que vai lhe garantir o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir destas reflexões, apresentamos a segunda categoria de análise, que dará subsídios para nosso estudo acerca da formação de professores, a partir das narrativas, que são a relação teoria e prática no processo formativo do docente.

Neste sentido, Nunes (1995, p. 152) contribui com esta discussão ao afirmar que:

Como princípio considerado essencial para viabilizar as atividades de pesquisa como elemento estruturante de seu processo de ensino, numa vinculação recíproca, tal atividade de pesquisa é considerada a via propulsora da indissociabilidade da relação teoria e prática. Em síntese, as atividades de pesquisa consolidariam a relação teoria e prática e tal relação seria detonadora de elementos da prática social indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de pesquisa. Nesta perspectiva a relação teoria e prática seria o ponto de inserção de produção de conhecimento crítico e criativo e o elemento de aproximação do referido curso da realidade educativa paraense.

Assim, essa característica da relação teoria e prática, que adoto como uma das categorias de análise nessa pesquisa é fundamental para entendermos sua importância na formação de professores, pois, segundo Freire (1997), a realidade social não é monolítica, pronta e acabada; ao contrário, ela é histórica e socialmente produzida. Cabe a nós, educadores, sabermos como construir elementos de ação teórica e prática, a serviço da produção de uma sociedade consentânea com nossos ideais de justiça social e de solidariedade humana.

Novamente Nunes (1995, p. 155), vem auxiliar nesta reflexão, ao defender o seguinte ponto de vista:

A indissociabilidade entre teoria e prática não é um ato mecânico, não é justaposição de tarefas a serem cumpridas de um lado: pensar elaborar e refletir e, de outro: agir, executar, fazer, ir a campo “contemplar”, “observar” dada realidade para descrevê-la sem relação com um arcabouço teórico que dê embasamento e direcionamento para estas atividades. Ou seja, conhecimento não se adquire olhando, contemplando, exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto que, por sua vez, é fenômeno universal.

Esta afirmação ancora-se na ideia de que a formação do professor deve ter como base a aliança entre teoria e prática, de modo que se construa um processo dinâmico de significados referentes à educação, ao ensino, à aprendizagem, destacando nesse processo, a importância da pesquisa e da práxis, que por sua vez, esta deve tomar como os saberes que emergem da cotidianidade do contexto da vida dos sujeitos educandos, bem como das práticas realizadas pelas escolas que considere esses saberes.

Ao pensar um novo enfoque para a formação do professor, quer seja dentro das singularidades e heterogeneidades do contexto rural, quer seja na cidade, pressupõe-se o docente como sujeito de conhecimentos e que produz saberes, no entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre também da reflexão docente diante das situações vividas na sala de aula, e fora dela e para as quais se precisa definir posturas pedagógicas concretas e significativas.

As diferentes situações de sala de aula possibilitam e podem motivar uma reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando, ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de ações, estratégias e conhecimentos específicos, de forma a responder às exigências que a realidade demanda.

Desta forma, é importante que o professor descreva o que faz, revisando sistematicamente suas atividades, buscando e identificando a fundamentação teórica que embasa a sua prática, o que propicia a transformação e a ressignificação de sua ação pedagógica. A profissão docente se constrói à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre o seu pensar e fazer pedagógico.

Com base nesses pressupostos temos a clareza de que refletir sobre a formação do professor pesquisador nos direciona a uma análise desta formação, aliada a uma relação entre a teoria e sua prática pedagógica, como elementos fundantes deste processo.

Em consonância a estas reflexões à cerca da formação e suas implicações na prática pedagógica, partimos da atualidade e pertinência das Histórias de Vida, por parte de Nóvoa (1995), que considera que a vida dos professores constituiu-se por longo tempo em um “paradigma perdido” da pesquisa em educação, mas “hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenho e da relação humana”. (op.cit.p. 7), acreditando, por conseguinte, na “importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino” (op.cit.p.70).

Utilizar as histórias de vida dos sujeitos na pesquisa nos faz optar por utilizar uma pluralidade metodológica que segundo Monteiro (2002), implica em transgredir metodologicamente, usando métodos fora da utilidade habitual, procurando dialogar com diversas formas de conhecimento.

Esta opção metodológica também nos remete a uma escolha, que nos possibilitará adentrar nas histórias de vida profissional dos participantes a partir de suas narrativas, para conhecer os processos de sua formação e suas implicações no dia-a-dia de sala de aula e compreender o ser humano por meio das narrativas que para Oliveira (2004), implica afirmar que fomos narrados no construir das nossas trajetórias. Somos os livros que lemos, os conteúdos e as maneiras pelas quais fomos tratados nas aulas que tivemos, somos os cursos que escolhemos para fazer e aqueles que fizemos, muitas vezes, sem ter escolha; somos também aqueles que deixamos de fazer; somos a influência familiar que nos moldou as imagens que nossos professores e professoras nos passaram.

Nós nos tornamos professores tradicionais ou progressistas muitas vezes pelos encaminhamentos que tivemos durante as nossas formações. Atuamos de acordo com propósitos e conceitos gestados ao longo do tempo, nas nossas crenças e no decorrer das nossas vidas.

Assim, as trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido de uma vida – a narração dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, mas é resultante da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais; No entanto, as narrativas não são apenas um constructo individual; adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico, econômico e cultural.

Iniciamos o trabalho de revisão bibliográfica na área da história oral, optando pelos estudos (auto)biográficos como caminho metodológico e a história de vida como método na coleta dos dados, mais do que pelas histórias de vida individualizadas, através da história profissional de cada educador, estabelecemos mediante leitura do material de análise, relações entre a vida formativo-profissional e a construção identitária do ser educador no campo levando em consideração o contexto rural da Vila do Treme.

Assim fomos tentando identificar as interfaces entre as histórias de vida dos professores e o contexto histórico de constituição da Vila do Treme, momentos sócio históricos, simbólico cultural que eminentemente estão evidenciados nas narrativas para uma melhor compreensão da teoria e da prática pedagógica.

Desse modo, o método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisto reside uma

das suas principais qualidades que o distinguem, alias, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais.

Ainda sobre o No que diz método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe à investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, facilitando o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada á especificidade de cada indivíduo. (NÓVOA, 1988).

Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e, sobre tudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique a sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador. Segundo (DOMENICÉ 1988, p. 12) as potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador parecem mais do que confirmadas. Teoricamente a narrativa leva á compreensão do percurso de formação. Na prática, permite igualmente que “o formador encontre o seu projeto de ser e se forme através da fragilidade dos sujeitos que assume no tempo da narração, e reaproprie do julgamento de competência sobre si próprio”.

Para Ferrarotti (1988), o método biográfico atribui á subjetividade um valor de conhecimento. Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos, e, portanto expostos ás inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra.

O método biográfico situa-se para além de toda metodologia quantitativa e experimental. “Os elementos quantificáveis de uma biografia são geralmente bastante pouco numerosos e marginais: a biografia provém quase inteiramente do domínio qualitativo”, (op. cit. p 21). Nesse sentido a entrevista biográfica,

É um interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de sanções. Toda a entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o poder social das instituições científicas relativamente ás classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. (FERRAROTTI, 1988, p. 27)

Sem perder de vista os critérios e definições relacionados à dimensão técnica da pesquisa, sem desprezar seu significado político, na sociedade em que vivemos, onde há uma tentativa de suprimir o plural, submergir tudo numa totalidade uniformizada, optamos por

uma metodologia mantenedora dessa troca de experiências, que dá vida as trocas efetivas, de construções coletivas de histórias e interações sociais. De ouvir narrativas de pessoas, com ricas experiências de vida, com inserções geográficas diferentes, trajetórias diferentes, sobretudo daqueles que dedicam parte de suas vidas à sala de aula, às faculdades, contribuindo na educação de futuras gerações, enfrentando dificuldades para obter uma sobrevivência digna, decorrentes mesmo dessa opção profissional.

No primeiro momento, selecionamos os professores que seriam entrevistados, levamos em consideração quatro aspectos: 1) a relação da identidade pessoal e profissional com lugar, com contexto local onde atuam 2) trabalharem em escolas situadas no contexto rural do município de Bragança, 3) possibilidade e condições favoráveis de execução da pesquisa e 4) ser professor no ensino fundamental com atuação em escolas situadas em contexto rural.

Estabelecemos um número mínimo de 3 professores, isso justifica a opção pela história de vida, o que implica entrevistas longas. Foram realizadas entrevistas orais, totalizando 6h de gravação. A partir de um contato prévio na comunidade e da definição dos critérios, contatamos com os professores com mais tempo de profissão. As primeiras conversas foram realizadas na própria comunidade do Treme haja vista os professores serem moradores de lá. Dialogamos com diversos professores, aposentados, gestores que foram professores durante grande parte de suas vidas.

No locus de pesquisa, dialogamos com os professores e também alguns moradores, um comerciante da Vila, preferiu ser identificado com um pseudônimo, chamarei (Antônio), uma agente comunitária de saúde, a Dona Maria, a dona Terezinha Mescouto, moradora da Vila desde antes da sua fundação, Seu Vadinho, morador e funcionário municipal aposentado que sempre desenvolveu suas atividades profissionais na Vila do Treme e, por último, seu Pedro, vice coordenador da Resex Marinha Caeté-Taperaçu., na qual o Treme compõe essa área de preservação ambiental.

Tivemos o cuidado de solicitarmos autorização dos mesmos para serem identificados, mediante assinatura do Termo de consentimento esclarecido (anexo 1).

Nas primeiras tentativas de diálogo com moradores e professores sentimos certa resistência por parte de alguns deles. Alegaram que já haviam concedido entrevistas anteriormente, fornecido materiais, respondido a questionários e não receberam nenhum retorno por parte dos pesquisadores. Alguns moradores da Vila reclamaram do fato de pesquisadores de universidades não devolver o resultado das pesquisas e ainda de publicarem

apenas aspectos negativos da Vila, sobre o trabalho de catação do caranguejo. Outros afirmaram que se sentiram “cobaias” para as pesquisas de professores das universidades.

Por outro lado, alguns foram bastante receptivos e concordaram em partilhar suas experiências, como foi o caso de Dona Maria, agente comunitária de saúde, que compartilhou toda sua trajetória de trabalho junto às famílias da Vila do Treme; de seu Vadinho, que partilhou parte de sua história de vida desde que chegou à Vila, com dois anos de idade, relatando várias conquistas; e de Dona Terezinha e de outro morador que optou por não se identificar, ambos relatam a experiência do trabalho com a catação do caranguejo.

Após a realização de diálogos iniciais, tanto com professores quanto moradores da Vila, sentimos certo grau de inquietação quanto aos caminhos e possíveis resultados. O conteúdo e os diálogos não variavam muito.

O professor é uma pessoa, e que cada um de nós, estamos diretamente ligados por nossa maneira de ser, nossos gostos, gestos, vontades, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas. Sendo historiadores orais ou não, nossa arte de ouvir deve-se basear na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. (PORTELLI, 1997; FONSECA, 1997).

A riqueza da experiência da pesquisa de campo é justamente fruto desse compartilhamento de natureza dialógica do discurso produzido a partir do trabalho com a história oral com a ciência de que desse encontro entre nós e os entrevistados resulta em um trabalho conjunto.

Nosso encontro com os entrevistados deve resultar em um trabalho conjunto, em que nós que ouvimos e o que nos ouve, temos igual valor, pois, “não há história oral antes do encontro de duas pessoas diferentes, uma com uma história para contar e a outra com uma história para reconstituir” (PORTELLI, 2001, p. 18).

As entrevistas foram realizadas nos locais, horário e dias definidos pelos narradores. Em suas próprias residências, no local de trabalho, ambos foram espaços tranquilos, aconchegantes e num clima de descontração e afetividade.

A privacidade, as condições de iluminação, o silêncio e o conforto do espaço são muito importantes para a fluência do diálogo. Além disso, a disponibilidade de tempo de ambos é fundamental para manter o interesse e a tranquilidade no encontro. Ressaltava que se tratava de uma conversa, um diálogo, envolvendo três aspectos: sua trajetória pessoal, a formação e a experiência profissional.

Na primeira parte, o narrador falava livremente sobre seu percurso de vida: quando e onde nasceu, sua família, sua infância, o modo de vida, as crenças religiosas e políticas, a vida na escola, acontecimentos marcantes etc. Em seguida, procurava encaminhar o diálogo para a questão da formação. Quando e onde estudou, se cursou a faculdade, como foram o ingresso e a duração do curso, os colegas, os professores, as disciplinas, as leituras comuns na época, à preparação pedagógica, os estágios, o movimento intelectual, político e cultural no período, os casos interessantes às influências teóricas e políticas etc.

Ao longo do diálogo eu pedia ao professor que falasse sobre sua experiência profissional. Quando, como e onde iniciou a formação, os concursos, as instituições e níveis de ensino, seu processo de escolarização no ensino fundamental, estabilidade, condições de trabalho, salários, reivindicações da categoria, relacionamento com colegas de trabalho e alunos. Sobre o modo de ensinar aos seus alunos na sala de aula, avaliações, preparação de aulas, programas de ensino, livros didáticos, outros materiais de ensino, como concebia os currículos, como participou das reformas educacionais, como as mudanças sociais, políticas e econômicas afetaram seu trabalho com o ensino, como ele viveu/participou dessas mudanças, o cotidiano de vida e trabalho.

Para além dos relatos sobre como cada um vivia seu dia-a-dia, como concebia e realizava seu trabalho pedagógico com as crianças do ensino fundamental dentro da sala de aula, havia algumas questões comuns a todos, as quais dizem respeito ao modo como narrador constrói e reconstrói sua imagem de professor/educador. Questionava a eles: em quais aspectos ele tornou-se mais competente com o passar dos anos; os melhores e os piores anos da carreira; como conciliou a vida particular, os problemas afetivos e familiares com a carreira.

Segundo Portelli (1997), a “entre-vista” consiste em uma troca, uma visão mútua, os dois sujeitos agem juntos, se reconhecem entre si como sujeitos e tentam construir essa igualdade sobre suas diferenças, trabalhando juntos.

Quanto à presença do gravado foi aceito com naturalidade. Os professores concordaram em gravar suas histórias de vida. Houve circunstâncias em que ao emitir opiniões ou relatar fatos que envolviam pessoas ou instituições com caráter de denúncia, os entrevistados sentiam-se inibidos diante do gravador, nesse momento eu desligava o gravador para que continuassem a narrativa livremente.

A gravação das histórias de vida foi realizada no período de maio a setembro de 2012 e após o processo de transcrição, retornamos a campo para entregar as histórias escritas aos sujeitos da pesquisa no início de 2013, a fim de selecionar a versão que poderia ser publicada.

O tempo de duração das entrevistas variou, dependeu da disponibilidade, do cansaço, das condições do ambiente em que estavam sendo realizadas.

Nas histórias de vida, narrativas (auto)biográficas, os sujeitos, universalizam suas experiências, suas ações, revelando as influências que tiveram ou exerceram, tanto na atuação profissional como na vida pessoal. Mediante um processo autorreflexivo, intencional e crítico transformam estas vivências em experiências de formação.

Cabe citar aqui como exemplo os professores Osvaldo e o professor Genivaldo, colaboradores desta pesquisa ao atuarem como liderança em movimentos religiosos nas igrejas da Vila do Treme. Esse processo permite compreendermos a autoformação vivida na esfera pessoal/profissional, como também demarcar singularidades e interações existente entre as narrativas de vida e a formação docente construída ao longo do tempo, buscando afirmar a hipótese de que há uma grande influência dos fatos narrados com o constituir-se professor.

Os fatos narrados mostram que vida e profissão estão imbricadas e demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-la na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma (auto)reflexiva e gera suporte para a compreensão de suas experiências formativas.

História de vida, profissão e narrativa estão, pois, entrelaçados e articulam-se através do conhecimento que cada um constrói sobre si, enquanto autor e ator, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu.

As histórias de vida de professores da Vila do Treme revelam as dimensões pessoal e profissional e mostram-se estruturantes no ofício de ser professor. Emergidas dos relatos, entrecruzam-se formando uma tessitura, que desenha a construção e a vivência das aprendizagens na história individual e coletiva.

Percebemos essas dimensões quando olhamos a experiência e a reflexão, que cada um traz de si conforme revelado nas narrativas, desvenda como os professores se constituem ao longo do tempo no contexto da relação teoria e prática.

As histórias de vida visam possibilitar o encontro com as próprias potencialidades; estimular um olhar para si, através do qual, cada uma se torne ator de sua história e reconheça a si mesmo como sujeito; permitir que tome consciência do que é, do que foi e do que pode vir a ser (JOSSO, 2004).

Ainda para esta autora (p. 205), o processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com meio ambiente. Esse processo revela que os professores mudaram sua visão de docência ao entenderem que para conquistar autonomia é preciso compartilhar conhecimentos e estratégias de aprendizagem, atuando junto aos professores, ou seja, o princípio deve ter como base o trabalho coletivo e participativo.

A realização das entrevistas foi encarada como uma atividade aberta a mudanças. O desenrolar de cada uma é de uma complexidade indescritível, com profundo respeito pelo narrado, expressava nosso carinho e confiança.

O envolvimento emocional, a aceitação mútua e a confiança são, portanto, pilares dessa relação criadora. Nesse processo, somos caminhos que se cruzam, trocamos histórias, explicações, fraquezas, vitórias e valores. Cruzamos nosso “eu” pessoal com o “eu” profissional, com isso, surge uma possibilidade de registro e conservação.

A fase de transposição das histórias de vida orais gravadas para o texto escrito é uma etapa lenta, criativa e carregada de emoções, pois se revive todo o momento anterior com uma densidade impressionante. É o momento de reviver a experiência, de aprofundar-se no conhecimento do outro, de captar e sentir suas angústias, inseguranças, certezas, reticências, silêncios nas construções e desconstruções de frases, negações e repetições.

Esse momento, para Fonseca (1997), exige muita atenção e sensibilidade, na medida em que se busca a organização do discurso para dar a “voz” ao narrador. Omiti a voz, não totalmente, mas de modo a construir um texto contínuo, que expresse a beleza de cada história, sem a recortar, livre de intervenções e dos vícios da linguagem oral. Desse modo suprimimos algumas perguntas para não interferir na lógica textual. No caso das narrativas dos moradores reordenei os discursos para organizar o texto, alguns parágrafos são deslocados da ordem contida na transcrição para favorecer o entendimento.

Este trabalho da transcrição foi realizado diretamente no computador. Ao terminar essa etapa, salvava e preservava os arquivos originais. Com uma cópia impressa e as anotações do caderno de campo organizava o texto transcrito guardado na memória do

computador. Ao final tinha um texto transcrito, com a interação de dois sujeitos. Entendemos cada texto de história de vida com um documento, fonte de conhecimentos de ensinamentos para outras e futuras gerações, pois trata-se de narrativas permeadas de subjetividades, conflitos e contradições; fontes abertas, inconclusas, pontos de vistas parciais, que possibilitam leituras e interpretações diversas, eis assim um caráter construtivo, dada a contribuição de intersubjetividades de cada história de vida dos narradores.

As entrevistas foram gravadas (mediante autorização) e transcritas na íntegra. Entreguei aos professores uma declaração de sigilo ético-científico (apêndice A) esclarecendo que os dados coletados (entrevistas e imagens) tiveram a finalidade de responder aos objetivos da pesquisa. Bem como assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (apêndice B), o que permite a utilização das informações de acordo com o rigor ético e científico. Ressaltamos que após a transcrição as narrativas foram devolvidas aos professores por meio impresso e via correio eletrônico.

Como complementação dos dados, fizemos uso da fotografia. Considerando que esse recurso não serve apenas como um documento ilustrativo ou tão somente um instrumento para pesquisar, mas também como elemento construtivo da realidade contemporânea que pode ser objeto e sujeito ao mesmo tempo. Assim sendo, neste estudo a fotografia além de ilustrar, também nos fornece informações valiosas sobre a realidade, MARTINS (2008).

Mesmo porque as relações entre a linguagem visual e a escrita nunca foram tão pacíficas, uma vez que uma vai à contramão das idiossincrasias da outra. O que queremos dizer é que para a liberdade expressiva e visual, com suas diversas e infinitas leituras, não há correspondência exatamente ao mesmo princípio da palavra escrita, colocada como o duradouro, que fixa e repassa informações.

Por outro lado, no mundo visual, a imagem fotográfica também perpetua acontecimentos de um dado tempo e momento, com a diferença que ao contrário da escrita, não é necessário ser alfabetizado para construir e dar sentido a uma imagem, uma vez que, por ser uma linguagem específica, a imagem torna-se mais flexível de compreensão do que o texto, por suportar, em sua estrutura, vários significados. A imagem, neste contexto, pode ser lida exatamente como uma narrativa linear textual.

A expansão da linguagem fotográfica vem ocorrendo desde a década de 80, em diversas áreas, seja no mercado editorial, seja em nosso dia-a-dia através da forte presença da imagem enquanto comunicação de massa neste final de século, e, também, se reflete de

maneira intensa nos trabalhos realizados pelas ciências humanas, com um número cada vez maior de antropólogos, sociólogos, historiadores e outros, que utilizam iconografias, fotografias, filmes e vídeos, como tema, fonte documental, instrumento, objeto de pesquisa e ainda como veículo de intervenção político-cultural.

Cada tipo de fotografia deve ser analisado tendo em conta a sua especificidade e o contexto de sua produção. Nesta pesquisa utilizamos dez fotografias produzidas pela autora da pesquisa, na comunidade do Treme, que se caracterizam pela representação que a comunidade ou seus membros fazem de si próprios, e, por consequência, expressar através de narrativas dos próprios moradores de alguma maneira a identidade sócio histórica e cultural da Vila.

A fotografia tem se mostrado bastante eficaz no estudo das relações sociais em que os indivíduos se definem através da linguagem gestual. É neste campo que a fotografia como instrumento de pesquisa apresenta toda a sua capacidade "inquiridora" quando apresentada às pessoas fotografadas, cumprindo o papel de perguntas (instrumento-chave).

Ela contém um inventário complexo e revelador de elementos sempre vistos com interesse por aqueles que nela estão representados, na medida em que a imagem reflete a própria realidade destas pessoas (Collier, 1968, e Guran, 1996). As informações obtidas por este processo têm vida própria, são independentes da imagem que as fizeram vir à luz. Os comentários dos informantes que neste caso são moradores da Vila são estimulados pela fotografia, mas, geralmente, vão muito mais além, dispensando a presença desta no desdobramento do trabalho.

Ressaltamos que as categorias de análise foram despertadas ao longo da gravação das histórias de vida dos professores em campo. Realizamos a análise dos dados coletados na tentativa interpretar as categorias que elegemos na pesquisa. Para chegar às categorias, primeiro realizamos as transcrições das entrevistas tanto dos professores quanto dos moradores da Vila do treme bem como a digitação das observações contidas em meu caderno de campo.

Posterior a esse momento, estratificamos a partir do documento escrito duas categorias de análise, emergidas nas narrativas, aspectos da formação e da prática pedagógica dos professores. De acordo com as narrativas essas são categorias centrais deste estudo.

Para cada categoria recorremos a autores que pudesse contribuir no momento de análise. Destacamos aqui alguns deles: CATANI (1995); FREIRE (1997); GATTI, (2004); HAGE, (2005, 2010, 2011); MONTEIRO, (2002); NUNES, (2007); NÓVOA, (1991, 1992,

1995, 2000, 2009); OLIVEIRA, (2204); PIMENTA, (1999); SANCRISTÁN, (1995, 1999); SCHEIBE, (2003, 2010); TARDIF, (2002); SOUZA, (2006, 2008);

Além da introdução, a organização e sistematização do resultado desta pesquisa estão situadas no terceiro momento, em duas seções: 1) **Apresentação dos sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida**; e 2) **reflexões sobre a prática pedagógica dos professores**. Nesta seção analisamos essas categorias a partir da história de vida dos professores.

2. A VILA DO TREME E SEU CONTEXTO SÓCIO CULTURAL

2.1 Considerações sobre a identidade sócio cultural na vila do Treme

Neste segundo momento apresentamos o lócus da pesquisa, a Vila do Treme, localizada no meio rural do município de Bragança⁵, região nordeste do Estado do Pará, a 18 km da sede do município e sua população é de aproximadamente 8000 habitantes, IBGE (2012), o que a faz, uma das vilas mais populosas da região bragantina.

O objetivo aqui é explicitar os aspectos indenitários da Vila, seus aspectos sócios culturais emergidos nas narrativas dos moradores, com destaque para seu contexto de constituição, para os saberes culturais das pessoas que compõem a comunidade. Esses aspectos podem ser constatados na narrativa do professor Osvaldo, que trabalha e mora na Vila, além de ter desenvolvido outras funções na comunidade como coordenador de atividades de caráter religioso junto às igrejas da Vila.

Essa Vila aqui surgiu no final do século XIX mais ou menos, aqui próximo tem um lago, que hoje é conhecido por lago redondo, e ele é muito fundo, no caso era na época e tinha uma vegetação que cobria todo o lago, uma vegetação rasteira e as pessoas passavam de um lado para o outro se arrastando mas não cedia, não rasgava, aquela vegetação, eles passavam de um lado pro outro e tremia tudo, se ouvis barulho por exemplo de cobra, jacaré. (professor Osvaldo)

Tem uma ilha grande bem no meio, rodeada de água, tem uma grande quantidade de peixe, mas ninguém pesca lá. Porque o pessoal tem medo de ir. Eles falam que lá tem uma cobra, Mas as pessoas que já viram conta que é uma cobra. Ninguém mora mais ao redor do lago Tem um morador daqui, que parte de seu terreno fica dentro do lago, ele conta que se pisar na ponta do terreno treme tudo, então o nome Treme é devido ao lago.(Dona Maria, ACS)

Aqui são quatro famílias, família Gama, Mescouto, Miranda, Furtado, Rosário e Praxedes também, tem muito Praxedes, são as quatro famílias predominantes, todo mundo é parente de todo mundo, agora a família mais antiga daqui é a Miranda, é mais antiga a família Miranda, esse Miranda, a minha avó contava que foi na época da cabanagem que teve aqueles fugitivos, e eles vieram, tinha uma família aqui que

⁵ Cidade e município localizado no nordeste do estado do Pará, distante a 210 km da capital Belém. Sua população está estimada em 113.863 habitantes (2010) a atividade econômica principal é pesca e a agricultura, sendo a região grande produtora de pescada amarela, caranguejo, camarão e farinha de mandioca. A efetiva colonização na região data de 1753, quando a antiga vila de Souza do Caeté passa a designar-se como Bragança, na esteira do projeto desenvolvimentista da Amazônia implementado pelo Capitão-general do Grão Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Marques de Pombal, que iniciou seu governo em 1751, com o intuito de incrementar uma nova ordem econômica na região, oportunizando um ciclo agrícola produtivo, baseado na produção de arroz, açúcar, algodão, feijão, tabaco e farinha de mandioca. Também foi a oportunidade de inserir na região, os escravos negros que como se sabe, em todo Brasil foi engrenagem na máquina capitalista de produção. Essa longa trajetória da história de Bragança é marcada pela diversidade de práticas culturais, sejam a dos nativos indígenas sejam as introduzidas pela força da colonização, a exemplo das praticas advindas com os negros e sincretizados por uma religiosidade afro-luso-brasileira. A devoção a São Benedito se insere neste cenário de desenvolvimentismo da Amazônia. Basta observar a data do Primeiro Compromisso da Irmandade de São Benedito de Bragança: a 3 de setembro de 1798. A devoção ao santo é marcada pela esmolação que vai de abril a 8 de dezembro: a procissão pelas ruas em louvor ao santo preto e a dança das marujas e marujos marcadas por ritmos diversos (FERNANDES, 2011)

era Miranda aqui no Treme, assim que foi fundada a Vila, que deveria ser Vila Miranda, qualquer coisa assim. (Prof. Osvaldo).

Essa narrativa explica a origem do nome da comunidade, conversei com vários moradores, e esse relato é comum entre os mesmos. O lago existe, está localizado nas proximidades da vila e mesmo tenho conhecimento sobre a grande quantidade de peixes, ninguém jamais pescou nele.

Podemos depreender de imediato, traços de um imaginário simbólico cultural muito presente nesta Vila e que tem passado de uma geração a outra, Charlot (2000, p.7879) vem dizer da importância de estudarmos as relações com os lugares, com o saber que se constroem sobre o mesmo, com as pessoas, com os objetos, conteúdos de pensamentos, “essas relações articulam-se entre si, as relações com a escola, com os professores, com as lideranças comunitárias, os agentes comunitários de saúde, com os pais, com o desemprego, com o futuro, se forma assim uma teia de relações com saber ou com o aprender. [...] A relação com saber é uma forma de relação do mundo, de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. (CHARLOT, 2000, p. 78-79).

Para um entendimento mais apropriado de diversidade cultural da espécie humana e de suas identidades, há a necessidade de pensarmos o que seja a cultura haja vista a realidade sociocultural amazônica uma vez que os *sujeitos amazônicos são diversos e plurais*, homens e mulheres ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, assentados, atingidos por barragens, entre outros, que vivem em sua maioria em situações de pobreza e de exclusão social. Situam-se em um *contexto geográfico bio-diverso e complexo*, (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos minerais, etc.), demarcado tanto pelo enraizamento cultural como pela ocupação e exploração desordenada e vivenciam situações sociais, culturais e educacionais diferenciadas.

Nos diferentes espaços - assentamentos, fazendas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, região de mangues do nordeste paraense etc. - os sujeitos amazônicos vivem da coleta, da pesca, da caça, da roça, da produção da farinha, entre outros, e produzem em suas práticas sociais e relações intersubjetivas saberes culturais que caracterizam as manifestações culturais populares a exemplo do festejo de São Benedito, ou festa da marujada⁶, que reflete

⁶(FERNANDES 2011), define a festa da marujada, como a maior manifestação cultural em devoção a São Benedito, cujo festejo se realiza por toda a região bragantina e do nordeste paraense. O culto ganhou força nessa região pela identificação que a população tinha com São Benedito, por causa de sua história: o Santo era cozinheiro e levava pão do seu local de trabalho para dar aos pobres. Um dia, para não ser pego, transformou os pães em flores, o que é considerado seu maior milagre e, por isso, em uma das imagens, ele aparece com flores

também na construção em permanente processo de nossa identidade e da identidade enquanto amazônidas das populações tradicionais, especialmente as que vivem em área de preservação ambiental, a exemplo da vila do Tremé.

Diegues (1993) utiliza o termo população tradicional para se referir às sociedades em que 1) o modo de vida se constrói em estreita dependência e simbiose com os ciclos da natureza e os recursos naturais; 2) o conhecimento é repassado oralmente entre gerações; 3) existe a noção de território relacionada a produção econômica e social das gerações; 4) é reduzida a acumulação de capital em função de atividades de subsistência; 5) há a importância das relações de parentesco e compadrio nas atividades econômicas, sociais e culturais; 6) os ritos e os mitos estão preferencialmente relacionados a caça, a pesca e ao extrativismo, havendo reduzida divisão técnica e social do trabalho; e 7) o poder político é fraco ou inexistente em relação aos grupos de poder dos centros urbanos.

Todos esses aspectos que para Diegues caracterizam as populações tradicionais se fazem presentes na vila do Tremé, e cheda a ser a realidade concreta de comunidades tanto situadas no meio rural quanto nas periferias das grandes cidades, uma vez que os grupos hegemônicos ditam um centramento social, político e cultural por deterem o poder econômico na sociedade capitalista, que colocam essas comunidades as margens de bens e serviços da modernidade, sabemos da perversidade do sistema capitalista no que se refere ao modo com que são tratadas essas populações ao terem violados seus direitos básicos para uma qualidade de vida.

Em consonância a esta compreensão, entendo que cada grupo social independente de seu território, por sua extensão cultural, suas práticas, tem condições ou capacidade pensar e por tanto produzir conhecimento, pelo fato desse conhecimento não ser submetido a uma inexistência científica a fim de legitimá-lo, acaba sendo considerado inferior se comparado ao saber científico.

No entanto essa ideia é construída pela sociedade burguesa, a partir da revolução industrial, da especialização do trabalho, tornaram superior do ponto de vista da ciência a escola e a universidade. Mas cabe a nós, e estamos enfiados nessa luta de desconstruir essa concepção, e sabemos que para alcançarmos nossos objetivos precisamos ouvir esses

nos braços. A esmolação é um processo que antecede o festejo, é uma peregrinação feita principalmente por homens da região, os quais levam a imagem do "santo preto" e pedem contribuições aos moradores e promesseiros que tiveram graças alcançadas ou querem alcançar alguma. A Marujada acontece quando as mulheres tomam as rédeas da festa e celebram o Santo com as danças já bastante conhecidas e o leilão dos bens conseguidos durante a esmolação.

outros “intelectuais orgânicos” de seu próprio grupo, sem exceção. Porque certamente cada grupo, seja de tiradores de caranguejo, de catadores, coletivo de mulheres, dos jovens engajados com as tarefas religiosas, todos, a partir de sua linguagem, de seus discursos, de suas narrativas, apresentam uma concepção de mundo, que necessita ser interagida interculturalmente com outros sistemas culturais.

Os saberes desses sujeitos devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura, exigindo um estudo aprofundado sobre as formas de produção e de socialização. (OLIVEIRA, 2007, p. 22), pois:

“os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os costumes e os valores da cultura amazônica estão no centro do debate sobre a formação e a prática de educação popular destas comunidades, e seu estudo possibilita a construção de novas diretrizes e práticas educativas, cujo ponto de partida é a reflexão sobre a própria práxis, dos educadores e dos educandos contextualizada na cultura local” (Oliveira, 2007, p. 13).

Ainda para Oliveira, (2004, p.54), esses saberes experienciais dos sujeitos também são provenientes da relação de trabalho com a terra, com a floresta, com as águas, entre as comunidades e culturas locais. Saberes que expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, produtivas, culturais, etc.

A construção de nossas identidades culturais se dá desde que nascemos e somos submetidos à obrigação de aprender. Aprender para construirmos segundo Charlot (2000, p. 53),

“um triplo processo de “humanização”, de singularização e de socialização. Aprender para viver com outros com quem o mundo é partilhado. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processo que constituem um sistemas de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”.

Entendemos assim que os modos de vida em comunidades, a exemplo da vila do treme há presença de tecnologias e formas de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social, de organização política, crenças e práticas religiosas que caracterizam suas diferenças na diversidade, sua identidade, sua cultura, que consiste para Brandão (2002, p. 210), “tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa”.

No que concerne à forma de organização econômica da vila, o professor Osvaldo acrescenta:

“a pesca e agricultura já foram os meios econômicos de sobrevivência das pessoas, com tempo foi diminuindo o cultivo da agricultura, a vila foi crescendo, o povo foi tomando conta de conta do espaço, hoje eles vivem do caranguejo, da catação do caranguejo da pesca e só, e quem não tiver um empreguinho, vai passar necessidade.

Na vila a economia mantenedora gira em torno da catação, mas também do cultivo da agricultura familiar⁷, dos currais de peixes⁸, plantações, colheitas cujo processo grande parte das famílias está envolvida.

É importante ressaltar que a Vila do Treme está inserida no Reserva Extrativista Marinha Caeté Taperaçu e que a criação de uma Resex, envolve o reconhecimento de comunidades tradicionais, de seus territórios e da importância do conhecimento e das práticas locais para conservação ambiental.

A Resex Caeté-Taperaçu foi criada através de Decreto, emitido pela Presidência da República em 20 de maio de 2005, com uma área de: 42.489,17 hectares. Sua administração cabe atualmente ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO).

O professor Genivaldo ao narrar sua história de vida nos conta: “Meu pai era agricultor, trabalhava no mangue, não produzia muita coisa. Tínhamos roça, hoje é difícil, mas, tem ainda a prática da roça aqui no Treme. Ainda trabalho um pouco na agricultura, ajudo minha família com o plantio da maniva, do milho, do feijão”⁹. Podemos depreender a partir dessas relações de trabalho seja com a agricultura seja o trabalho extrativo com o caranguejo, o pescado, ou a roça, que o estudo desses saberes, das práticas desses grupos em comunidades e populações configuram a *sóciobiodiversidade* amazônica nas suas dimensões locais e regionais, emergidos do diálogo ou cruzamento entre as fontes escritas, orais e visuais. É o que apresenta a foto 01, o trabalho familiar, à prática da agricultura na vila que acontece desde a plantação, a colheita até a produção do pamonha e mingau de milho.

⁷Veio substituir conceitos descritivos como *pequenos produtores* e ou *economia de subsistência* transmitiam uma visão preconceituosa da população e produção camponesa e em muito se deve ao passado colonial-escravista, às tradições populistas, sobretudo das elites urbanas, a visões anti-camponesas da esquerda tradicional, à forte predominância das oligarquias e burguesias rurais e a dinâmica contínua das fronteiras agrárias, de tal modo que a pequena produção agrícola sempre foi tratada mais como um fator de atraso, que deveria ser superado pelo processo aparentemente irreversível de modernização agrária pelas grandes empresas, ou encarado então como um problema social (HURTIENNE, 2000).

⁸Quando a maré seca, os pescadores organizam um cercado de varas finas de modo que fiquem bem juntas a fim de que os peixes grandes fiquem presos quando a maré enche e o curral fica submerso. Esses currais são organizados em locais estratégicos de modo que ao vazar a maré não fique certo nível de água para manter vivos os peixes quando os pescadores vierem fazer o despescado. No período do inverno, o trabalho com a catação diminui devido à chuva. Nesse período cresce o trabalho nos currais. (grifos nosso)

⁹Em termos da caracterização da produção camponesa numa área, um problema se estabelece na aferição do tipo da relação estabelecida entre os “pequenos produtores agrícolas” com os “mercados de produtos e fatores”. Para alguns autores este seria um referencial de diferenciação, de onde surgiram conceitos com conotações diferentes: *camponeses* seriam os que estão parcialmente integrados em mercados de “produtos” e “fatores” interligados e altamente personalizados, enquanto *produtores familiares* seriam os altamente integrados em mercados anônimos e separados (ABRAMOVAY, 1992).

Foto 01: Família trabalhando na produção de pamonhas e mingau.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2012.

Na Resex Caeté-Taperaçu, a vegetação dominante é o manguezal, mas ocorrem também, campos salinos e vegetação arbórea sobre solo arenoso. Diversas comunidades localizadas dentro ou no entorno desta Resex usam seus recursos pesqueiros e vegetais, principalmente das áreas de manguezais Glaser (2003) estima que cerca de 80% das famílias da região depende de algum recurso dos manguezais para seu sustento. Um dos grandes desafios na implementação desta categoria de unidade de conservação é a elaboração dos planos de manejo que devem ser participativos. No livro “O Mito Moderno da Natureza Intocada” o autor, Antônio Diegues (2005) trata das relações simbólicas e do imaginário entre o homem e a natureza, tendo como centro da análise as áreas naturais protegidas.

No mundo em que a civilização urbano-industrial desenvolveu conhecimentos científicos, tecnologias e também meios poderosos de devastação da natureza, rompendo antigas alianças que ligavam o homem à natureza, os mitos ainda continuam vivos. Um desses mitos modernos, originário dos países industrializados, se refere às áreas naturais protegidas, consideradas pelo ecologismo preservacionista como o paraíso, um espaço desabitado, e que a natureza deve ser conservada virgem e intocada. Sucede que esse mito se confronta com outros mitos e simbologias que as populações tradicionais moradoras de parques nacionais protegidos (indígenas, pescadores artesanais, ribeirinhos, camponeses, assentados) têm em relação ao mundo natural.

Em consonância a este entendimento devemos realizar estudos pautados em reflexões sobre o papel da diversidade sociocultural e diversidade biológica para assim nos

apropriarmos de elementos que possam nos ajudar a afirmar a necessidade de encontrarmos uma relação mais harmoniosa entre o homem moderno e a natureza.

O mito moderno da natureza intocada trata das relações entre o ser humano e o mundo natural neste final de século, marcado por processos globais que têm levado a uma crescente degradação ambiental. Nesse contexto, as sociedades ocidentais, e, sobretudo parte dos movimentos ambientalistas, têm criado mitos e representações simbólicas que têm por objetivo estabelecer ilhas intocadas de florestas, os parques e reservas naturais onde a natureza pudesse ser admirada e reverenciada. O livro analisa as várias concepções sobre o mundo natural, o papel das culturas e os debates atuais sobre as formas mais adequadas de proteger a diversidade biológica e a sociocultural.

O modelo de criação de áreas naturais protegidas, nos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, se constituiu numa das políticas conservacionistas mais utilizadas pelos países do Terceiro Mundo. Parte da ideologia preservacionista subjacente ao estabelecimento dessas áreas protegidas está baseada na visão do homem como necessariamente destruidor da natureza. Os preservacionistas americanos, partindo do contexto de rápida expansão urbano-industrial dos Estados Unidos, propunham “ilhas de conservação ambiental, de grande beleza cênica, onde o homem da cidade pudesse apreciar e reverenciar a natureza selvagem”.

Desse modo, as áreas naturais protegidas se constituíram em propriedade ou espaços públicos. A transposição desses espaços naturais vazios em que não se permite a presença de moradores entrou em conflito com a realidade dos países tropicais, cujas florestas eram habitadas por populações indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais que desenvolvem formas de apropriação comunal dos espaços e recursos naturais.

Segundo Diegues (2005), no Brasil, sobretudo após o período autoritário - quando se criou a maioria dessas áreas protegidas —, algumas populações tradicionais começaram a resistir à expulsão e à desorganização de seu modo de vida, recriando, à sua maneira, as formas de apropriação comum dos recursos naturais.

Isso somente foi possível com o estabelecimento de alianças com movimentos sociais mais amplos (como o dos seringueiros), com organizações não governamentais nacionais e internacionais, com a gradativa mudança do conceito de áreas naturais protegidas por entidades conservacionistas de âmbito mundial, como a UICN — União Internacional para a Conservação da Natureza.

No Brasil do ponto de vista legal, os manguezais são considerados áreas de preservação permanente, conforme o Código Florestal, lei nº 4.771/1965. Esses ecossistemas litorâneos ocorrem em dispersão descontínua ao longo de toda a costa brasileira, entre Amapá e Santa Catarina, de acordo com a Resolução 303/2002 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), artigo 2.

O Estado do Pará possui 4.500 km² de áreas de manguezal, correspondendo a 1/5 do total brasileiro. No município de Bragança, a nordeste do Estado, dados do início da década passada para a chamada península bragantina, apontam para a grande importância do extrativismo do caranguejo, a principal fonte de renda para 38% dos habitantes e, se for considerado o beneficiamento e a comercialização, mais da metade da população dependia da espécie como fonte de renda familiar (GLASER, 2005). De acordo com Silva (2011), a produção anual de caranguejo no Município de Bragança era de 1.000 toneladas em 2004 e 1.200 toneladas em 2005, cifras inferiores somente às do Município de Quatipuru, levando em consideração o nordeste paraense.

Os pescadores artesanais em Bragança se concentram nas localidades da península, tendo um modo de vida baseado na pesca. Os que capturam caranguejo são referidos como “tiradores” de caranguejos. Dentre as atividades complementares das famílias sobressaem o extrativismo vegetal, o artesanato e a pequena agricultura.

Maneschy (2005) afirma que antes da construção da Rodovia Bragança-Ajuruteua, no início dos anos 1980, a captura de caranguejos era praticada para fins de subsistência e, também, alimentava um comércio de âmbito municipal. Nos municípios costeiros do nordeste do Pará como um todo.

Aconteceu um movimento similar: a exploração do manguezal se intensificou a partir da construção da malha rodoviária que os interligou à capital, Belém, e a outras regiões consumidoras dos produtos da pesca regional, inclusive os caranguejos. Este recurso é especialmente importante no abastecimento de cidades da região e de fora, tendo em vista que os mangues do Norte do Brasil são ainda relativamente bem conservados em comparação com os de regiões de ocupação litorânea bem mais intensa. Os mercados e de ampliação dos meios de transporte, parcelas significativas de moradores vieram a se dedicar de maneira mais contínua à pesca desse recurso, no qual o Estado do Pará ocupa lugar de grande destaque no país. As territorialidades dizem respeito aos padrões pelos quais grupos sociais se apropriam de seus espaços de vida e trabalho, reivindicam-nos como seus, haja vista a apropriação, que

por sua vez envolve também aspectos simbólicos.

No caso desta apresentação da Vila do Treme, dialogando com moradores da vila, pude constatar que os pescadores conhecem uma série de aspectos relacionados ao ciclo biológico do caranguejo, a fatores climáticos que influenciam diretamente a atividade extrativista e a formação de territórios. Esse conhecimento ecológico local é parte fundamental dos meios de produção. As territorialidades e os territórios expressam os conhecimentos sobre o meio.

Na Vila há um porto que não é de todas as marés, se constitui de um braço do Oceano Atlântico, como podemos ver na foto 01 e na foto 02, que demonstram quando a maré está seca (foto 01) e cheia (foto 02). Na foto 02, podemos visualizar que os atravessadores ficam de prontidão esperando os barcos chegar com os caranguejos e o pescado. Os trabalhadores atracam e desatracam seus barcos e suas embarcações conforme o horário da maré.

Desse modo, os barcos possibilitam a permanência e reprodução econômica e social das famílias na vila. Esse tipo de pesca é considerada pesca artesanal, definida de acordo com IBAMA (2012) como de menor escala e com grande diversidade; possui barcos de madeira que podem ter diferentes capacidades de estocagem. A mão de obra tem como base as parcerias ou laços familiares e os produtos são vendidos quase sempre para um atravessador ou para o armador do barco, o qual, por sua vez, vende no mercado local ou encaminha para firmas processadoras ou outros mercados regionais ou nacionais.

Foto: 02: Porto da Vila do Treme (maré cheia); Arquivo da pesquisa, 2012.



Podemos perceber também na foto 02, o reflexo do sol na água, nos barcos, sobre os pescadores/catadores, era por volta de 13 horas, a maré estava cheia eles estavam preparando suas embarcações para sair, certamente iriam passar dias no mar no caso dos pescadores, quanto aos catadores iam tirar caranguejo e voltar num horário de maré cheia novamente. Como podemos ver ao fundo de ambas as fotos a parte ribeirinha da vila é toda envolvida pela vegetação de mangue.

No Brasil existe cerca de 2 milhões de pescadores que realizam suas atividades artesanalmente, pescando próximo a costa brasileira, com embarcações de até 10 toneladas. As atividades mais distantes da costa estão vinculadas à pesca industrial, exigindo embarcações de maior porte e com infraestrutura para a realização da pesca por longos períodos¹⁰. Para Espirito Santo et al (2005, p.4),

A atividade de pesca no município de Bragança, situado a 210 Km da capital do Estado do Pará, faz parte das mais antigas tradições dos habitantes, que mantiveram sua riqueza cultural na exploração dos recursos naturais, mesmo com a introdução das transformações socioculturais impostas pelo desenvolvimento econômico na região.

A vila do Treme, considerada uma comunidade costeira pelo porto pesqueiro que abriga, está mergulhada neste contexto, onde a vida econômica, social e cultural dos pescadores artesanais está intimamente ligada à flora e à fauna, ao ciclo lunar, sazonais e de marés e aos períodos de reprodução de peixes, caranguejos e outras espécies, como o sururu, (GLASER et al., 2005, p.41).

Foto: 03: Porto da Vila do Treme (maré seca); Arquivo da pesquisa, 2012.



¹⁰Disponível em www.siscon.ibama.gov.br/licenciamento-ambiental, acesso em 18 de junho de 2012.

Podemos notar essa relação de trabalho, um conjunto de saberes imbricado desde o imaginário que parece ser a fonte que banha a existência social e coletiva, onde estão mergulhados os indivíduos e grupos sociais e que lhe serve de alimento, uma produção e reprodução desses saberes repassado a outrem ao longo do tempo.

Um exemplo dessa relação com os saberes, tanto do trabalho, quanto da cultura, do contexto em vivem, que são repassados encontramos na história de Dona Terezinha, nascida na Vila do Treme, e desde a infância trabalhou na lavoura, casou-se aos vinte anos, e continuou no trabalho da lavoura, que já o fazia desde os 12 anos, não havia outra opção de trabalho para as mulheres. Entre os afazeres de casa estava o trabalho de catação. Ela compartilha conosco um pouco sobre o trabalho com caranguejo a partir do trabalho de pesca de seu esposo, que sempre fora pescador:

O João viajava no barco próprio, levava os peões, não sei a quantia, mas era uns vinte peões. Eles passavam dois dias tirando caranguejo, quando chegavam, o pagamento era feito com caranguejo, conforme a quantidade catada era o pagamento, agente fazia o cozinhamento, e espalhava para os outros, se era dez sacos, levava para dez pessoas, um para cada, conforme as pessoas que queriam catar, aí agente ia pesar ensacar entregar para o patrão que comprava da gente e em seguida distribuía para quem queria catar, no final do dia entregavam para nós de volta e agente entregava para o patrão. Trabalhamos uns dez anos com a catação, o trabalho era aquele para as mulheres domesticas que não tinham o que fazer fora, todo ano. Naquele tempo era barato, custava R\$1,00 o kg catado, hoje custa 3 reais. Tinha o trabalho da roça, que era botar uma mandioca de molho, terminava aquele trabalho agente vinha embora trabalhar na catação. Trabalhava por semana, recebia por fim de semana, a maioria das famílias cata e distribui ainda hoje, além do trabalho com os currais e a lavoura que também permaneceram.

Seu João era um dos 18 pescadores que fazia parte a Associação da Colônia dos Pescadores, e tinha seu próprio barco, ou seja, ele tinha seus funcionários que iam para mar com ele realizar o trabalho. O caranguejo é mais rentável que o pescado, pelo fato de ter duas safras. Tinha dia que só um tirador de caranguejo chegava ao porto com bote contendo entre 500 e 1000, caranguejo. No entanto, esse trabalho em torno do caranguejo é condicionado pelo horário da maré, dezenas de catadores, atravessadores, vendedores, compradores de caranguejos movimentam o porto da Vila do Treme, carregando grande volume de caranguejos e distribuem para as famílias que catam e comercializam a produção de massa.

Esse aspecto coletivo e familiar do trabalho na Vila unifica e fortalece as tessituras das relações na comunidade, e ao longo do tempo vêm se ampliando, seja na própria produção da massa de caranguejo, produção da farinha, na pesca, na colheita das plantações e etc.

Para o desempenho de sua função, os tiradores de caranguejo possuem conhecimentos que são ligados ao “sentido de orientação nesse espaço”. Os tiradores imprimem “marcas”

próprias no manguezal para identificar que uma determinada área já está sendo explorada por um tirador individual em um determinado dia (MANESCHY, 1993). Eles dispõem de um conjunto de indicadores para as áreas de ocorrência dos caranguejos graúdos, assim como para facilitar a locomoção nesse espaço. Cabe ressaltar aqui o crescimento acelerado da vila, e buscamos descobrir pelos moradores as possíveis causas desse crescimento populacional e territorial, dialogando com uma moradora da comunidade e da agente comunitária de saúde que desenvolve suas atividades junto às famílias na comunidade, registrei a seguinte narrativa:

O crescimento da Vila ocorre em função do trabalho da catação do caranguejo, hoje a profissão predominante é a catação, sem o caranguejo o que seria desse povo? O que seria de nós? É ele que nos dá o sustento. Por exemplo, eu trabalhei com 22 famílias lá do Arimbu¹¹, eu chegava e perguntava: -“porque vocês vieram”? Eles diziam que aqui é um lugar bom de viver, sobre alimentação, sobre o trabalho, porque lá na colônia, agente fazia aquele roçado grande, fazia aquele plantio, era de onde nós retirávamos o sustento para alimentação, não tinha outra coisa para nós fazermos. Há muito tempo eu devia ter vindo para o Treme, quantos dias eu passava sem dinheiro, eu só comia quando alguém trazia de Bragança aquele peixinho, um saco de farinha (Dona Maria, ACS).

Essa fala revela certa inexistência de política de valorização do homem no campo, a vida no meio rural aqui é sinônimo de precariedade, há uma comparação entre morar na colônia e na vila, esta por sua vez apresenta um maior numero de escolas, com a oferta de ensino fundamental e médio, um posto de saúde, como demonstra a foto 03:

Foto 04: Unidade Saúde da Família da vila do Treme.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

¹¹Arimbu é um bairro situado na vila do Treme.

Esta Unidade Saúde da família funciona regularmente e está localizada na entrada da vila, na rua principal, este prédio foi construído a pouco tempo, o antigo funcionava próximo a praça da vila. Esta unidade atende os serviço básico de saúde, embora não atenda toda a demanda de procura, pela população, o que podemos constatar na fala de uma agente comunitária de saúde:

Sobre meu trabalho de ACS, eu trabalhava com 140 famílias, mas houve a inclusão de um novo ACS, e com isso foi feita uma redistribuição das famílias atendidas. Aqui dentro da comunidade do Treme, nós somos 8 ACS, mas o total são 12, os outros 4 trabalham em outras localidades anexas que é o Aciteua, o Dourado, o Japeté. No momento eu estou trabalhando com 125 famílias.

De um total de 8 mil moradores, apenas cerca de 1000 recebe acompanhamento da atenção básica dos agentes de saúde. Mesmo com essa realidade. Na comunidade há também rede de mercadinhos que embora esteja situada a 18 km de Bragança, parecia que estava em um dos bairros do município, pois tudo que precisamos no dia a dia encontramos na vila, o peixe e o caranguejo fresco que chegam à maré, o açaí colhido na própria vila, o pão caseiro nas padarias, frutas naturais colhidas nas arvores, como manga, murici, taperebá, laranja, entre tantas outras, várias igrejas de diferentes congregações, entre católicos e evangélicos.

No que refere ao aspecto educacional, na Vila há três escolas públicas, a Escola Estadual Germano Garcia, que oferta o Ensino Fundamental e Médio, a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eulália Soares da Gama e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia de Fátima Miranda do Rosário, como podemos observar nas fotos 04, 05 e 06.

Foto 05 e 06: E. E. E. F.M.G. Garcia; E.M.E.I. Pra. Eulália Soares da Gama



Foto 07: E.M.E.F. Lúcia de Fátima Miranda do Rosário.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Esta foto apresenta a frente da Escola Lúcia de Fátima a qual se chamava Escola Firmino Antônio Furtado Costa, até o ano de 2000, após a ampliação e reconstrução na sua estrutura física, ganhou quatro salas e um bloco administrativo, passou a ter o nome de Lúcia de Fátima. Hoje a escola tem uma estrutura física e administrativa, possuindo nove salas de aula, uma diretoria, uma secretária, uma sala de informática, um depósito de merenda, uma cozinha, três banheiros e uma área de recreação. Seu quadro administrativo está constituído de um diretor, dois vice-diretores, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária, uma agente administrativa, trinta e um docentes, seis serventes, dois vigias. No ano de 2010 a escola tinha uma população educacional de 760 discentes, incluindo as escolas anexas, das comunidades do Japeté e Dourado.

A escola e sua função social intimamente relacionada poderia ser mais crítica e consequente, no caso da E.E.E.F.M. Germano Garcia, porque os alunos não se organizam para reivindicar seus direitos, onde estão as autoridades políticas que supostamente cuida dos interesses da comunidade? O que estão fazendo desses espaços de interação, integração e referenciamento do sujeito? O conhecimento deveria libertar-nos e ajudar-nos a melhorar nossa vida e a vida de outros seres humanos.

A partir das observações em campo e de um diálogo com o diretor da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Germano Garcia- foto 04 constatei que o processo de ensino aprendizagem nas escolas da comunidade funcionam formalmente, onde a figura do professor é central, onde a escola não leva em conta os aspectos socioeconômico e cultural da

comunidade. Essa narrativa caracteriza em parte esse aspecto educacional na vila no que se refere ao Ensino. Médio, o diretor da escola Germano Garcia vem nos contar que,

o ensino médio não oferece as mesmas qualidades que Bragança porque vive o impasse da falta de professores para trabalharem as disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio, sempre falta profissional para fechar o quadro. A luta atual está sendo relacionada aos certificados. A escola também enfrenta o problema de falta de espaço físico, não tem uma quadra de esporte. Não há professor de espanhol. Quanto a emissão dos certificados, a justificativa da SEDUC é a que falta de espaço físico e incompletude dos profissionais que devem compor a grade, compromete a legalização do ensino médio na escola e conseqüentemente a emissão dos certificados. A sala de informática nunca funcionou porque a energia é limitada, não responde a capacidade exigida pelos computadores. Na escola funcionam 12 turmas de ensino fundamental, 5 turmas ensino médio e duas turmas de EJA. Em 1971, foi fundada a escola, escola estadual de ensino fundamental e médio Germano Garcia, inicialmente era municipal e posteriormente passou a ser estadual. (R.R. Diretor da escola)

Por conta desse aspecto educacional na vila, muitas famílias migram das colônias para a comunidade do Treme, tanto para colocarem seus filhos na escola, quanto por causa do período de escassez do pescado e da ausência de safra de açaí, certamente vão para vila em busca de sobrevivência, haja vista que a captura e venda do caranguejo é bem distribuída por grande parte das famílias ao longo do ano, tendo um significativo aumento de julho a outubro, aumentando conseqüentemente a renda, e por mais que não obtenham resultados econômicos satisfatórios, tal atividade é importante por fazer parte de sua simbologia, manifestação de uma cultura. Nesta narrativa abaixo da dona Maria, podemos perceber outros motivos que refletem nessa questão da imigração, um fenômeno importante na constituição da Amazônia e do Estado do Pará¹².

Hoje eles já têm casa própria, você chega à casa das pessoas, você vê uma televisão, uma geladeira. E eles falam: - aqui é muito bom, graças a Deus, nunca pensei na minha vida de ter uma casa de alvenaria, de estar sentada na frente de uma televisão, e quando eu morava na colônia, (...) não tenho nem vontade de voltar para lá. Hoje quando não tem uma comida, eu digo, vá ali, comprar ovo, uma mortadela, e lá? Quantas e quantas vezes meu filho ia dormir sem comer, quantas e quantas manhãs eu passei sem tomar um café, fazendo chá de folha de mato, para não ir de jejum à

¹²No mês de agosto, deste ano de 2013, o Pará comemorou 190 anos da sua adesão à independência do Brasil, nesse contexto, não há como negar que a influência dos imigrantes foi fundamental para a formação do Estado e da Amazônia. O UFPA em Série irá organizar cinco reportagens que mostram a importância dos imigrantes espanhóis, portugueses, japoneses e italianos na Amazônia, quais as suas motivações para se estabelecer nessa região, suas contribuições, tradições e influências. A primeira reportagem mostra segundo o professor Otaviano Vieira, coordenador do Grupo de Pesquisa, População, Família e Migração na Amazônia (RUMA) da Universidade Federal do Pará que as razões pelas quais os imigrantes começaram a se deslocar para a Amazônia e suas origens são as mais diferentes possíveis. Após a grande mortalidade de sarampo em 1750, houve um tráfico negreiro orquestrado pela Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão que objetivou se abastecer com a mão-de-obra africana, o que ocasionou a vinda de muitos africanos para a região. Os açorianos chegaram com o intuito de colonizar determinadas regiões do Grão-Pará, como Bragança, Macapá, áreas do Tapajós e do Xingu. Disponível em www.ufpa.br

roça, então eu acho que esse é um dos motivos que fez com que as famílias viessem para cá, você vai ali ao bairro do Iraque, as casas são quase todas de alvenaria, construídas somente com trabalho da catação. Entre ficar na colônia e vir para cá, as famílias preferem vim para o Treme, até por causa da alimentação, na safra da gó, por exemplo, é muita fartura de peixe. Há muitos casos também das famílias trazerem os filhos para estudar, devido aqui ter o ensino fundamental e médio.

(Dona Maria, ACS)

No seio da sociedade em geral em que pese as relações sociais alienantes, em que muitas vezes o próprio professor não reconhece seu trabalho alienado e se depara com uma realidade em que a relação dos sujeitos com o contexto do lugar onde vive, com meio físico da escola apresenta-se de forma precária, especialmente quando se encontra limites como os revelados nesta narrativa, quanto a infraestrutura, pois muitas escolas não contam com instalações adequadas para acomodar confortavelmente os estudantes.

Seu José Darcivaldo Santana Seabra, conhecido por Vadinho, é um morador antigo da vila, participou de várias conquistas sociais, sempre lutando e ajudando as pessoas, trabalhou como fiscal da usina elétrica, na década de 80, quando não havia energia elétrica pública. Trabalhou como vigia do cemitério da vila e em seguida também de vigia na E.M.E.F. Lúcia de Fátima Miranda do Rosário, hoje com 54 anos é aposentado, e sobre as manifestações presentes no Treme narra:

O círio do Treme é de nossa senhora de Nazaré, todo aposentado recebe uma carta, todo ano, cobrando naquela carta um objeto para colocar no leilão, tem uma pessoa que colhe as doações para colocar no leilão, todo ano agente faz isso, a três anos atrás, a igreja, a comunidade, nós aposentados, agente católico, que ajudamos a levantar, na medida do possível o que eles vão pedindo agente vai ajudando, já ajudamos a comprar lajota, agora está sendo construída ao lado da igreja uma casa paróquial, todo ano agente tem ajudado, já conseguimos também muita coisa através de políticos, tem umas cadeiras lá, se eu não me engano são dez cadeiras doadas por um político. O padroeiro é São Pedro, o festejo é em junho e o círio é de Nossa Senhora de Nazaré que acontece em setembro, tem também a festa da gó – são dois meses de safra, saem caminhões cheios de peixe daqui do porto, se trata de uma quantidade grande de gó. Essa festa acontece aqui no porto, fazem uma festa grande, trazem aparelhagem de son. de Belém. que dá em grande quantidade, acontece aqui no porto. O Treme? Era só uma ruazinha, o treme tá desse tamanho por causa da gente, a gente que lutou, as famílias foram chegando, se agrupando.

Essa narrativa revela entre outros elementos aspectos da religiosidade, de manifestações culturais, fala do círio do Treme, que também participa da festa da marujada de Bragança, expressa que a religião faz parte da vida dos moradores da Vila é compreendida como um elemento de formação religiosa, educação, sobretudo da juventude.

Depreendemos assim que a religião cumpre um papel fundamental na produção de valores morais e indenitários, as igrejas no Treme se constitui em espaços formadores de consciência, isso se coloca em evidencia dado o numero de igrejas na comunidade e suas

manifestações culturais. Sobre as igrejas o professor Osvaldo assinala ao fazer um recorte temporal da vila que

Havia uma professora chamada Teresinha que veio da Praia de Picanço, essa professora falou pela primeira vez em comunidade, formou a comunidade e chamou as pessoas para igreja sabe, com isso entrou a Assembleia de Deus aqui no Treme, aqui tem cinco igrejas, Católica, Assembleia de Deus Unção, Assembleia de Deus Madureira, Assembleia de Deus Anápolis e Cristã no Brasil, cinco igrejas, a maioria do povo desta vila são evangélicos, mais ou menos 60%, por conta disso aqui na escola, em tempo de apresentação é meio difícil garantirmos a participação dos alunos porque são crentes, o pai não deixa, a mãe não deixa, mas agente consegue mesmo assim, realizar as atividades. (Osvaldo, professor e morador da comunidade)

Segundo essa perspectiva, refletir sobre o papel da religião a partir da história da vila é admiti-la enquanto produtora de cultura. É também admitir que a cultura das religiões, as formas simbólicas, os bens de cultura produzidos pelas crenças religiosas, nas suas mais variadas formas, contribuem, juntamente com valores produzidos e valorizados pela família, pela escola e pelo trabalho, a constituir os seres humanos enquanto sujeitos, indivíduos, cidadãos, com personalidade, vontade e subjetividade distintas, Durkheim (1982). Desta forma, conceber as religiões como matrizes de cultura é considerá-las enquanto sistemas de símbolos, com linguagem própria, distinta das demais matrizes de cultura que compõem o universo socializador do indivíduo contemporâneo.

Na raiz dos julgamentos religiosos feitos pelos homens, segundo Durkheim (1982), existe certo número de noções fundamentais que dominam a vida intelectual, categorias do entendimento como noções de tempo, espaço, gênero, número e causa que teriam sua origem nesse sistema de símbolos.

Para Durkheim (1982, p. 8) as representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; assim os rituais religiosos, seus encontros semanais, novenas, festejos, os louvores e ou celebrações diversas são manifestações que nascem e ou nasceram no seio dos grupos reunidos e que estão destinadas a *suscitar, manter ou a refazer* certos estados mentais desses grupos, em outras palavras, podem ser pensadas como estratégias de manutenção de uma ordem de ideias e comportamentos.

Para este autor, uma sociedade só se cria ao criar e recriar um ideal coletivo, ou seja, um sistema de símbolos. Essa criação não é para a sociedade uma espécie de indulgência pela qual ela se completaria uma vez formada. Ao contrário, o ato da criação, o ato e o poder da simbolização são atos pelos quais a sociedade (ou o coletivo) se faz e se refaz periodicamente.

Nesse contexto cabe a noção de cultura compreendida em seu sentido antropológico: como produto da atividade material e simbólica dos seres humanos, como capacidade humana

de criar significados, potencial humano de interagir e se comunicar a partir de símbolos.

Dito de outra forma, a família, a religião, a escola seriam, então, instituições ou subespaços sociais capazes de projetar entendimentos sobre a realidade dos indivíduos ajudando-os a construir o convívio, a ordem e ou a transformação social. Como matrizes de cultura, geraria em seu interior um sistema simbólico, organizado a partir de preceitos, máximas e prescrições morais e comportamentais.

Sabemos que para se viver em sociedade, é preciso partilhar uma série de códigos comunicativos, categorias do julgamento (sagrado, profano; divino, terreno), bem como padrões de conduta transmitidos por essas instituições que facilitam a vida em comum nos grupos e simultaneamente moldam a identidade individual, no caso da vila, identidade coletiva, levando em consideração seu aspecto familiar, cujo processo de socialização vivido por cada um é compreendido, então, como o processo de transmissão, negociação e incorporação desse imenso universo de símbolos que facilitam o intercâmbio da vida social, no entanto não isento de tensões.

Durante a realização da pesquisa de campo e a partir das narrativas de moradores da Vila, notei, tanto a partir das narrativas biográficas dos professores e dos moradores, quanto de minhas observações no caderno de campo, bem como no dia-a-dia da comunidade, um conjunto de relações de saberes, mas a escola situada no meio rural deve estar sintonizada nessas relações, não pode ser um sistema paralelo no espaço em que está inserida, seja nas regiões de várzea, de terra firme, de mocambo, de colônias, em comunidades quilombolas, indígenas.

A linguagem curricular deve ser construída de forma partilhada entre os diversos sujeitos que a compõe, de modo a desmontar a lógica de dominação, que se contraponha a reprodução do conhecimento e a repetição da seriação da cidade, mas sim, defenda a construção do conhecimento a partir da história local, das raízes culturais de cada comunidade/região e contemple a diversidade do campo em seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Nesse sentido a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola do campo é um dos avanços para a inclusão desse direito na agenda dos governos municipais e estaduais, o que poderá fortalecer a dinâmica curricular e metodológica das escolas não só da vila do Treme, mas as escolas situadas no meio rural não apenas na região bragantina mas na Amazônia paraense.

2.2 A inserção da Vila na Resex Caeté-Taperaçu

A Vila do Treme está inserida em uma área de preservação ambiental, por suas características peculiares e a necessidade de participar deste tipo de projeto ambiental do governo federal. A narrativa que segue é do vice-coordenador da Resex Marinha Caeté-Taperaçu, se trata de uma explicação desta participação da vila em uma ampla área de conservação ambiental do nordeste paraense.

Em 1999 começou o preparo de um projeto de Resex em Bragança, já existia em Soure, em Maracanã, em vários municípios. Para concluir as nove Resex no Estado do Pará, Bragança entra no período desse processo em 1999. Em 2004, o projeto foi construído junto com a participação coletiva, dentre outras instituições, contou com o IBAMA com a função de demarcar a área. Esse nome Resex Caeté-Taperaçu, é devido a junção entre dois rios, o rio Caeté com o rio Taperaçu. Em 2005 o governo federal aprovou o decreto da Associação dos Usuários da Reserva Marinha Caeté-Taperaçu/ACURIMATA, incluiu-se os assentamentos, porque são projetos que dão direito a fomento para a Resex, área de preservação ambiental, composta pelo mangue, o sururu, o siri, a gó, a caíca. Os nossos índios estavam sendo destruídos pelos Timbós, junto com essa destruição, os caranguejos estavam acabando. Então tivemos que realizar um trabalho de conscientização com os trabalhadores, para que não trouxessem mais o conduru, o caranguejo pequeno, isso ajudou a comunidade a entender mais sobre a preservação. Com a vinda do crédito/fomento, veio o programa de habitação e os instrumentos utilizados no trabalho da catação: camburão para cozinhar o caranguejo, carrinho de mão, bicicleta para transporte do caranguejo no porto. Com esse projeto foram construídos 55 km de vicinais, todas com recurso do governo federal que veio para a Vila do Treme, Caratateua, para várias comunidades, existe a continuação de mais 45 km para construir toda a área da Resex. Esse projeto foi criado pelos próprios moradores devido a extensão da área, que fica centralizada na área pesqueira, os moradores necessitam de projetos dessa natureza, que viabilize o acesso às comunidades, só existiam os ramais pelos rios, não dava para o carro ir buscar a produção do caranguejeiro, do pescador na beira do rio, então essa foi a grande contribuição da Resex para as pessoas que moram em sua área de abrangência. A vila do treme é uma comunidade com o maior número de famílias beneficiadas pelo projeto habitacional.

Como não havia transporte os moradores ainda utilizam carroças puxadas por animais, tanto para o transporte da produção na roça, quanto para o pescado ou a caranguejo no porto, como percebemos na foto 08.

Para fundamentar a narrativa acima utilizamos o recurso das fotografias, a foto 09, apresenta a vila do Treme, vemos ao fundo uma extensão de área com vegetação, essas duas ruas centrais são as ruas principais da vila sendo rua do lado esquerdo da foto, é a que dá acesso a vila, porta de entrada e saída. Essa foto foi tirada por um morador, que se posicionou no alto da antena telefônica que há na vila localizada em frente a esta praça da foto, a única praça da vila. Ao centro da foto está igreja católica e ao lado a casa paroquial, local onde geralmente acontecem reuniões, atividades da igreja e da comunidade. Podemos ver que a praticamente todas as casas do centro da vila são construídas com tijolos, se assemelha a um

bairro planejado pela disposição e organização das ruas. Para frente da foto se aproxima o porto, a extensão ribeirinha da vila, ao fundo a rua principal que dá acesso a Bragança, município sede, ou seja, a imagem foi registrada do rio para estrada.

Foto 08: Carroça de boi utilizada como meio de transporte.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Foto 09: Vila do Treme, vista do alto da torre telefônica.



Fonte: autor desconhecido, 2012.

Pelo fato da vila está situada em uma área de reserva, a Reserva Extrativista Marinha Caeté Taperaçú, que se trata de uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, deve ter como um dos principais objetivos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso

sustentável dos recursos naturais tanto da área de abrangência quanto das comunidades mais especificamente. E aqui podemos citar a vila do Treme como exemplo.

A Região conhecida como “Salgado Paraense” compreende as Reservas Extrativistas Mãe Grande de Curuçá, São João da Ponta, Caeté-Taperaçu, Tracuateua, Araí Peroba, Gurupi-Piriá, Chocoaré-Mato Grosso e Soure, predomina, e entre as populações tradicionais, está a atividade de artesanato, associada à pesca artesanal e à cata do caranguejo.

Nas Unidades de Conservação federais do grupo Uso Sustentáveis que possuem populações tradicionais em seu interior, como as Reservas Extrativistas, Florestas Nacionais e Reservas de Desenvolvimento Sustentável, é permitido o uso sustentável dos recursos naturais pelas comunidades. Trata-se de atividades que se constituem em fontes alternativas de renda, trabalhadas dentro de preceitos sustentáveis e envolvendo a gestão participativa dessas populações.

Segundo o ICMBio, (2013) a criação de uma RESEX envolve o reconhecimento das comunidades tradicionais, de seus territórios e da importância do conhecimento e das práticas locais para conservação ambiental. Um dos grandes desafios na implementação desta categoria de unidade de conservação é a elaboração dos planos de manejo que devem ser participativos. Na RESEX Caeté-Taperaçu, a vegetação dominante é o manguezal, mas ocorrem também, campos salinos e vegetação arbórea sobre solo arenoso. Diversas comunidades localizadas dentro ou no entorno da RESEX usam seus recursos pesqueiros e vegetais, principalmente das áreas de manguezais.

O manguezal é um sistema ecológico que ocorre predominantemente nas regiões tropicais e subtropicais dominado por espécies vegetais típicas (mangues), às quais se associam outros componentes vegetais e animais adaptados a um solo periodicamente inundado pelas marés, com grande variação de salinidade (ACIESP, 1997). No Estado do Pará encontram-se amplas faixas de manguezais, que correspondem a 1/5 dos existentes em todo o litoral brasileiro (HERTZ, 1991), constituindo habitat para uma grande diversidade de espécies que são exploradas comercialmente. Desta forma, os manguezais são ecossistemas que produzem bens e serviços de grande valor para a sociedade como um todo, e para as comunidades litorâneas que usam esses recursos (DIEGUES, 1996).

As fotos 10 e 11, apresenta famílias envolvidas no trabalho da catação do caranguejo na vila do Treme. Um número significativo de famílias atuam neste trabalho. Dificilmente encontramos uma família que não trabalhe na catação, mesmo aqueles que trabalham em

outra função, complementam a renda com a cata do caranguejo.

Fotos 10 e 11: Família catando caranguejo na Vila do Treme



Fonte: arquivo pessoal, 2012.

Ao vermos pessoas trabalhando, entendemos a importância do caranguejo para alimentação, para a movimentação econômica na comunidade do Treme. Esta foto revela a juventude das pessoas, desde criança aprendem o trabalho para ajudarem seus pais, e ao constituírem famílias ensinam para seus filhos, caracterizando uma reprodução desses saberes relacionado ao trabalho de uma geração a outra. Os estudos de (CAMPOS, 2011; MANESCHY, 1993) revelaram que perguntados sobre quem os levou ao manguezal e os motivos, as principais citações foram: a família, geralmente o pai; em segundo lugar, amigos.

Quanto aos motivos, apontaram, sobretudo, a necessidade de dinheiro, para auxiliar o sustento familiar. Há casos em que o envelhecimento e falecimento do pai ou da mãe contribuíram para a entrada na atividade. Também há a vontade expressa de possuir renda própria, comum entre jovens, especialmente em contexto no qual a escolarização parece um meio remoto de conduzir a uma “vida diferente”.

Na medida em que o caranguejo é comercializado quase que diariamente e seu exercício não requer investimentos iniciais consideráveis, aparece como via de acesso rápido ao dinheiro. Citam a transmissão geracional na inserção na atividade, pois os pais dos entrevistados trabalharam em atividades de artesanal e lavoura e eles foram frequentemente iniciados no manguezal pelo pai. As narrativas reforçam esse caráter geracional:

No entanto a biodiversidade deste ecossistema está sendo alterada localmente pela ação antrópica do desmatamento, caça predatória e principalmente falta de utilização de manejos sustentáveis. Apesar da grande importância do estudo dos manguezais, sob vários aspectos da ciência, entre eles a Educação Ambiental, muito pouco se conhece a respeito das técnicas de manejo sustentável, que podem ser desenvolvidos naquele ecossistema, através da

utilização e aplicação da Educação Ambiental, dentro e fora deste ecossistema. Os manguezais são importantes como fonte de alimento e sustento econômico de comunidades litorâneas, mas é preciso saber utilizar estes recursos, através de técnicas de manejo, de maneira que os mesmo não cheguem a escassez.

3. SOBRE A FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Neste terceiro momento, apresentamos as narrativas de vida dos sujeitos da pesquisa, realizando uma reflexão sobre a formação e suas implicações na prática pedagógica dos professores, com destaque para duas categorias: formação e prática pedagógica realçando o trabalho de ser professor, suas experiências e o modo como hoje interpretam suas práticas, as mudanças ocorridas, a inserção de novos métodos de ensino.

Tratou-se, sobretudo de registrar a voz, e através dela, a vida e o pensamento, os saberes, a cultura, a memória de sujeitos que trabalham, dedicando suas vidas às crianças, ressaltando que não é garantida às crianças residentes no meio rural a educação infantil as diversas infâncias que configuram as salas de aula em sistemas de multisséries que por sua organização tem negado o direito de uma educação infantil voltada a esta demanda específica e, sobretudo que contemple o local onde moram, trabalham e à realidade onde vivem.

Neste trabalho, são registradas três histórias de vida, as quais expressam diferentes trajetórias pessoais e profissionais, diferentes modos de construção e reconstrução do passado e estão transcritas na íntegra, tal como foram gravadas.

As histórias de vida dos professores revelaram diversas categorias de análise, textos e contextos, diferentes explicações que desvendam modos de ser, viver, trabalhar nesse processo permanente e inconcluso que é a formação humana, bem como a necessidade e a importância de conhecer e refletir sobre o processo de formação docente e a atuação destes profissionais no cotidiano escolar em uma escola situada no meio rural, reflexão esta, necessária e urgente diante de uma sociedade que tem exigido um profissional competente, capaz de refletir sobre sua formação docente e as implicações em sua prática pedagógica, caracterizando assim um profissional da educação comprometido e atuante, no sentido de formar sujeitos históricos e conscientes de seu papel no mundo atual.

Este momento está dividido em duas seções, na primeira apresentamos o perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa, bem como suas narrativas de vida e na segunda seção, analisamos a partir destas narrativas, a formação e suas implicações na prática pedagógica apontando a educação do campo enquanto possibilidade de superação do modelo urbanocêntrico que ainda se faz vigente nas escolas do campo.

3.1. Apresentação dos sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida

Para os teóricos da modernidade o visível não passa de aparência. Subjacente a tudo que vemos, existe um nível mais profundo, essencial, e é somente a partir dele que podemos verdadeiramente entender nossos objetos de estudos. (VASCONSELOS, 2205).

Consideramos de grande relevância apresentar algumas considerações sobre os sujeitos desta pesquisa, como forma de situar o contexto identitário destes. No processo inicial de um contato com os sujeitos da pesquisa e após a apresentação do projeto de pesquisa e do instrumento pelo qual se iria colher as narrativas orais, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco de suas histórias, sua trajetória formativa, desde suas infâncias até a constituição de suas famílias.

A faixa etária dos sujeitos da pesquisa varia entre 30 a 50 anos e já atuavam há bastante tempo como professores do Ensino Fundamental nas séries iniciais. As lembranças e trajetórias de formação destes professores evidenciam marcas significativas acerca do processo de escolarização exercido pelas escolas, no que diz respeito ao processo de ensino aprendido pelo qual eles vivenciaram e o reflexo desta formação na prática docente deles atualmente, pois após cursarem o magistério, buscaram a formação continuada com a Licenciatura Plena em Pedagogia, no intuito maior de redimensionar a prática de sala de aula a partir de toda uma experiência prática adquirida com suas próprias experiências e saberes apreendidos no dia a dia da sala de aula ao longo dos anos, revelados pelas narrativas, entre 15 a 25 que já possuíam de experiência de sala de aula.

Assim, consideramos pertinente neste contexto apresentar elementos que caracterize a identificação dos professores ouvidos a partir de um roteiro, para melhor compreensão de suas características e singularidades. Sem esquecer, no entanto, que os nomes aqui apresentados são fictícios, com o intuito de resguardar a privacidade dos sujeitos.

O professor Genivaldo cursou o Magistério, está cursando Pedagogia. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia de Fátima Miranda do Rosário, atua nas séries iniciais há 12 anos em sala e aula.

O professor Osvaldo Almeida, cursou o magistério, é Pedagogo, trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia de Fátima Miranda do Rosário, atuou 22 anos nas séries iniciais e multissérie e exerce o cargo de vice-diretor na mesma escola.

A professora Rosana Pereira, cursou o magistério, é Pedagoga e Especialista em Educação Infantil, trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia de Fátima

Miranda do Rosário, atuou 15 anos nas séries iniciais, há 5 anos atua na Coordenação Pedagógica

3.1.1 Professor Genivaldo Miranda

Meu nome é Genivaldo Praxedes Miranda, tenho 35 anos de idade, moro na Vila do Treme há treze anos. Nasci nessa comunidade, mas quando eu tinha aproximadamente três anos de idade, meus pais me levaram para o sul do estado percorremos e moramos por alguns municípios ao longo de 21 anos. Quando retornei à Vila do Treme iniciei minha trajetória como professor.

Nasci aqui no treme mesmo, meus pais, meu pai já faleceu, minha mãe mora em Belém. Tenho 8 irmãos, cinco homens, todos com famílias, sou o caçula, sou casado e tenho três filhos, dois meninos e uma menina, todos três estão estudando, até o ano passado um dos meus filhos estudou comigo, o de dez anos, porque a gente como professor as vezes, se preocupa em repassar informações para os filhos dos outros e acaba esquece de repassar informações para os nossos, foi isso que aconteceu, o mais velho não estudou comigo nenhum ano, já o do meio, o ano passado estudou comigo, eu tinha colocado ele no colégio do Estado.

Meu processo de escolarização deu-se no município de Santa Bárbara, onde iniciei na turma jardim 1, antigo jardim. Lá cursei o jardim 1, o jardim 2 e se não me falha a memória o jardim 3. Depois fui pra cidade de São Caetano de Odivelas, também no nordeste do estado, onde iniciei com sete anos de idade a 1ª série do ensino fundamental, moramos lá nove anos e cursei a 1ª, 2ª, 3ª, e a 4ª série na Escola Municipal de Ensino Fundamental Arlete Mariete Guimarães. Na 5ª série já fui da cidade, para a sede do município São Caetano de Odivelas, lá eu cursei a 5ª e 6ª séries, no colégio Osvaldo Brito de Farias, mas não terminei a sexta série, fui para Belém e meu pai foi embora para lá tive que ir com ele. Lá cursei no colégio recém-inaugurado José Valente Ribeiro, no bairro da Cabanagem a 6ª série.

Após um ano, retornei novamente para São Caetano, onde cursei a terceira etapa 7ª e 8ª. Quando cursei o 1º ano, eu estava na fase de transição, da adolescência para juventude com 17 anos praticamente. Nesse período eu tive que parar no primeiro ano, concluí o primeiro ano na realidade, retornei para Belém, onde na época, moravam todos os meus parentes, onde fui servir o exército por seis anos, e durante esse período, não pude estudar por conta da carga horária de trabalho, não existia tanta facilidade para quem servia, não sei agora, em 2012.

Ao sair do exercito, fui concluir o antigo segundo grau, cursar o magistério, em São

Caetano, 1º ano do magistério, na escola Temístocles de Araújo no bairro da Marambaia e lá concluí o curso de magistério. Após a conclusão do magistério, fiquei mais um ano em Belém, e ao vir passear em Bragança, resolvi ficar por aqui. Em 2001, comecei trabalhar no município de Bragança, com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

A primeira escola que trabalhei foi Cris Floriano Furtado e a segunda escola é essa que estou- Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia de Fátima Miranda do Rosário, há onze anos aproximadamente que estou aqui, eu trabalhei um ano lá e onze anos aqui, doze anos de trabalho, trabalho desde o início com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, especificamente do 3ª e 4ª série, hoje 3º ao 5º ano. Trabalhei dois anos com a segunda série, nos demais anos, divididos em 3ª e 4ª série, hoje, o 4º e 5º ano. Nesse ano de 2012 trabalho com uma turma com 22 alunos, dois deles são portadores de necessidades especiais. Atualmente estou cursando pedagogia, no Instituto Federal do Pará- IFPA, pelo Programa PARFOR, em julho de 2013, minha turma estará se formando.

Quando temos só o nível médio ficamos muito limitados, até mesmo com o curso de magistério, trabalhava claro, com poucas teorias, mas não era o suficiente, a partir do momento em que a gente entrou em sala de aula, passamos a trabalhar, com poucas teorias, no caso que eu obtive no curso de magistério durante três anos e, ao entrar na universidade e cursar pedagogia, os conhecimentos que eu já tinha foram ampliados, recebemos uma gama de informações teóricas.

Nesse período que nós estamos estudando colhi muitas informações de autores que eu nunca havia escutado os nomes e as contribuições que eles trouxeram no âmbito da educação. A partir de cada aprendizagem, de cada nova teoria relacionava com minha vida enquanto professor, porque [...] além de professor, quero ser educador, porque nós sabemos que há uma diferença entre ser professor e educador, o professor não tem compromisso com a educação, ele chega, passa no quadro o assunto e explica não se importa com a aprendizagem do aluno.

O educador geralmente passa, explica explana, contextualiza a realidade, cria uma interatividade entre aluno e aluno, faz com o aluno participe da aula, tem compromisso com a aprendizagem do aluno. Na verdade, eu já trabalho dessa forma, e ao começar a estudar, fui aprofundando meus métodos de ensinar e tem dado certo até hoje, essa partilha, interação entre professor e aluno é de suma importância e como já tenho uma formação, só contribui para minha prática pedagógica. Podemos fazer com que essa prática realmente dê certo na vida do aluno que venha melhorar sua aprendizagem.

A partir do momento em que começamos a estudar, a ler, buscarmos informações descobrimos que determinadas teorias, já trabalhamos a prática até mesmo sem nos dar conta disso. Passamos então a construir a relação entre o que estamos estudando e a prática de sala de aula que realizamos, cujo objetivo é fazer com que o aluno possa perceber algo diferente.

Temos momentos de prazer na sala de aula, interagimos com os alunos, extraímos dos alunos seus saberes, eu costumo dizer sugar, porque é uma palavra que eu uso bastante, pois durante o período que servi o exército, era muito usada: “suga, suga, suga o soldado”, no caso da sala de aula, não é no sentido de cansar o aluno, mas extrair dele, o fazer parir alguma coisa, parir aqui, significa parir conhecimento.

Nós educadores, professores, temos que fazer com que nosso aluno produza conhecimento, pode ser através de um texto que passamos, a leitura ajuda a criança compreender a realidade que a rodeia, ajuda o aluno a construir novos conhecimentos, a alargar seus horizontes, as informações vão chegando, a sua mente vai começando a trabalhar e novas ideias vão chegando, isso ocorre a partir do momento em que o aluno entra em contato com o texto e o contexto.

O propósito mesmo dessa partilha e construção de informações e fazer despertar no aluno interesse, curiosidade pelo conhecimento, pelas aulas, a fim de que absorva alguma coisa, interaja com a realidade, para que aula seja alegre e prazerosa.

Esse processo de aprender a ler, a escrever tradicionais, contribuiu muito para minha formação, pois no início da minha formação como educador os alunos aprendiam alguns métodos que usavam como a tabuada, a sabatina, inclusive isso eu continuo praticando em sala de aula com meus alunos, é um processo complicado, mas as crianças precisam compreender a tabuada, as quatro operações, adição, subtração, multiplicação e divisão. Podemos verificar na tabuada os números romanos e uma gama de informações. Mas não adianta o professor ter o recurso nas mãos e não saber trabalhar.

Quando iniciei minha trajetória de professor, percebia que havia o recurso didático, mas não tinha o domínio, ou seja, não sabia trabalhar, até porque naquela época eu não sabia o que era domínio, a gente veio saber anos depois. Isso acontece em pleno século XXI, professores de determinadas disciplinas tem o conteúdo em mãos, mas não sabem trabalhar, simplesmente não tem o domínio daquele conteúdo por que, é bom nós termos o conteúdo e termos o domínio, para que possamos interagir com a turma, e essa interação, os próprios alunos percebem se o professor tem domínio ou não do assunto trabalhado em sala de aula.

Quando o professor tem dificuldade de trabalhar os conteúdos, é o aluno que deve se esforçar para aprender. Se o professor tem o domínio de determinado assunto e o aluno tem o interesse, ocorre o aprendizado, saímos dali realizados.

Meus alunos não são bons de tabuada, eu trabalho numa turma de 5º ano, de 9 a 14 anos de idade, então eles têm problema de distorção idade/série. Todos os alunos da minha turma são peneirados, jogam todos para minha turma, porque são alunos problemáticos, tem problemas com a família, com a sociedade e são jogados para minha turma, devido ao fato de eu ter passado um período de minha vida no exército.

Carrego resquício da rigidez, da disciplina, do treinamento na minha vida, coisas que aprendi no quartel. Logo no início quando comecei trabalhar, peguei umas turmas pesadas, com alunos que já usavam drogas. Eu sempre gostei de dar conselhos, independente de ser meu aluno, sou educador da escola, então sempre estou pronto a ajudar a resolver qualquer situação na escola, quando algum professor solicitava minha ajuda.

Os resquícios mencionados anteriormente se refletia em minhas práticas na sala de aula. Mas percebi que o processo educacional não funciona assim, na base da pancada, do puxão de orelha, foi à educação que nós tivemos também, que o professor puxava nossa orelha, eu cheguei a fazer ainda na sala de aula, mas quando comecei a estudar passei a rever minha prática, percebi que não era assim que devia funcionar.

Aconteceu uma situação em minha turma, de o aluno chamar palavrão, brigar com o outro e até furar o colega, eu tive que fazer uma intervenção, pois os pais já haviam sido comunicado, mas nunca compareceram a escola, a Direção da escola estava ciente, mas não era ativa. Então eu tive que colocar o aluno a força fora da sala de aula.

Sempre dou o melhor de mim em minhas aulas, e falo isso para os alunos, mas para aqueles que prestam atenção, eu não vou estragar uma turma por causa de dois alunos. Mas antes de uma situação dessa natureza chegar a esse ponto, já houve muita conversa, trabalho de conscientização, de como se comportar em sala de aula, sobre respeito, deveres do cidadão, só em ultimo caso é que se chega a essa situação e como em nossa escola tem Conselho Escolar, Direção, só quando a situação não é resolvida na sala de aula, e que comunico à Direção para que interceda e resolva.

Ainda sobre nossa prática em sala de aula, com a entrada de novas metodologias, o processo da silabação foi deixado de lado por alguns professores, mas apesar desses métodos, novos, dos quais devemos utilizar, eu trabalho com os dois, o novo e o tradicional, ainda

utilizo muito o processo de silabação com 80% de meus alunos, porque eu ainda acredito nesse processo não como se usava, o antigo B A BA, que se fôssemos escrever formava a palavra BABA, hoje se trabalha, B com E, ou B mais I, até esse processo eu já mudei, por exemplo, a palavra dedo, eu ensino: D com E DE, D com O DO. Eu fui alfabetizado no B A BA, hoje eu transformei em B com A B com E. E tem dado certo, e enquanto der certo vou continuar.

Enquanto educadores, somos um pouco de cada coisa, e se trata de uma grande responsabilidade nessa sociedade que prioriza servir ao capitalismo em relação a trabalhar a humanização das pessoas, tratar do ser, porque não é que sejamos os redentores da humanidade, dos alunos da escola. O fato é que em algumas comunidades, os pais se aproximam da escola, mas a grande maioria se afasta isso implica no processo de desaceleração da aprendizagem, quando não se tem o acompanhamento dos pais, isso se reflete diretamente na aprendizagem, podendo ocorrer um retardamento.

Sempre no início do ano, faço uma espécie de diagnose com a turma e convido os pais para conversar, determinado número de alunos sabem ler, tantos não sabem, outros apresentam níveis de dificuldade, para desta forma os pais tomarem conhecimento do grau de dificuldade de cada um.

Eu não prometo passar todos os alunos, mas vou dar o máximo de mim para que eles cheguem lá. De uma turma de 25 alunos, se dois chegarem ao nível superior, é muito. Desses 25 alunos, possivelmente dez vão chegar ao nível médio, cinco não conclua nem o fundamental, dois talvez chegue ao nível superior. Muitos perdem a identidade, outros entram para o mundo das drogas, da prostituição, por outros caminhos, que acabam impedindo a carreira desses alunos.

Tenho 10 anos de trabalho e tive alunos que estudaram comigo, que na época tinham 12, 14 anos, que hoje estão presos, alunos que eu separava de briga na sala de aula, outros já morreram. Eu sempre os orientava: -“parem com isso. Não é gratificante para mim contar isso, não me orgulho em contar.

Chega a ser triste ver as crianças, passarem 180 dias letivos comigo, quatro horas por dia, estarem orientandas a ingressarem pelo caminho da educação, do bem, para assim conseguirem alguma coisa de bom na vida, para não deixar de estudar, que a educação é um processo de longo prazo, e, de repente a gente ouvia pelo jornal, fulano está preso, ou tirou a vida de alguém, ou foi acusado de tráfico de entorpecentes, nada disso é gratificante. Seria

gratificante ouvir que determinado aluno que eu ajudei a formar, passou no vestibular, concluiu um grau de ensino ou então passou num concurso público.

Outro dia eu estava pescando na praia de Ajuruteua e um cidadão me chamou: -"ei professor"! O senhor não quer um avoadado? E jogou logo três peixes serras para mim. - Eu fui seu aluno na Escola Quirino Cristiano Furtado na quarta série, era multisseriado.

No primeiro ano que trabalhei como professor, eu entrei como um trator, fui logo trabalhar com multisseriado, se numa série você tem dificuldade de trabalhar, imagina numa turma de multissérie, é muito complicado. Então, esse cidadão se identificou, eu agradei, mas não é aquilo que eu realmente queria que fosse, sem menosprezar a profissão, esse meio de vida, mas tendo um grau de estudo, que não fosse pescador, mais um engenheiro de pesca, que fosse um Agricultor, beneficiado, bem sucedido. É um sonho nosso, mas às vezes a gente fica um pouco constrangido em relação a essa questão, do futuro de nossos alunos.

Sobre a memória, considero algo brilhante, nossa mente é algo impressionante, podemos recordar algo que aconteceu a muitos anos, desde a infância, as brincadeiras ficam gravadas para sempre. Na verdade a partir do momento em que chegamos ao mundo nossa mente já começa a funcionar, desde a barriga, na gestação, antes de nascer, nosso cérebro já memoriza sons, vozes, músicas, e a partir do momento que abrimos os olhos, começamos a contemplar o mundo, e a primeira coisa que fazemos normalmente é chorar, depois vamos ao encontro do novo, do cheiro, do alimento, que é o leite materno, e ao sentir os mamilos, memorizamos o sabor, o cheiro, é a perfeição do funcionamento dos cinco órgãos dos sentidos. Nós lembramos por imagens, cheiros e nossa mente nos transporta ao passado.

Cada professor tem uma metodologia diferente de ensinar, de trabalhar com criança, tem haver com as afinidades profissionais, o material que se confecciona para aquela idade, até mesmo a tonalidade da voz, observamos que há no professor algo específico relacionado com a faixa etária das crianças.

No meu caso me identifico mais com os alunos do terceiro ano. Isso é fundamental, não é medindo conhecimento, nem menosprezando os professores das séries iniciais, o grau de conhecimento é mais elevado pelo fato de se estar trabalhando conteúdos voltados ou relacionados ao processo de globalização, informações, textos narrativos, dissertativos, e isso nos causa uma inquietação, porque nos instiga a pesquisar, a buscar informações para nossos alunos, interagir com eles e produzir conhecimento e a partir destes textos trabalhados com os alunos é que se dá o processo de parir novos conhecimentos. É assim que costumo trabalhar,

instigando meus alunos a pesquisar, a questionar, a participar das aulas.

Com relação ao professor auxiliar, é preciso saber quem está ao seu lado, se o professor tem o mesmo nível de compromisso que você tem, porque hoje o que impera na sociedade, em especial na educação, é a politicagem, é um tira e põe sem limites é um jogo. Há casos de autoridades que não tem o mínimo compromisso com a educação. Há professores da educação infantil que só brinca e canta com as crianças. As tarefas devem ser divididas, deve haver planejamento antes de ir à sala se aula. Será que meus alunos entenderam o que passei na aula anterior, se sim eu devo avançar, se não devo trabalhar a dificuldade de cada um.

Meu pai era agricultor também, trabalhava no mangue, não produzia muita coisa, tinha roça, hoje é difícil, mas, tem ainda a prática da roça. Ainda curto um pouco de agricultura, ajudo minha família com plantio da maniva, do milho, do feijão. Aos oito anos de idade eu comecei a trabalhar, morava no interior e meu pai, como não deu certo o trabalho na beira mar, apesar de gostar do litoral, foi então que ao limpar os barcos a beira mar, meu pai conheceu um japonês que o convidou para trabalhar com ele na limpeza de barcos, e levou meu pai para Belém, bairro da Marambaia e lá passou a ser caseiro dele. Eu estudava no interior e nas férias eu ia trabalhar com meu pai em Belém, nas férias de julho e dezembro, fazia o maior esforço, o possível para terminar meus trabalhos da escola, para não ficar reprovado. Lá com meu pai eu costurava rede de pesca, todo tipo, o japonês trabalhava com pesca, me pagava por semana, o mesmo valor que ele pagava para o papai, ele pagava para mim. Era mais ou menos uns dez funcionários e eles tinham raiva de mim porque eu recebia o valor igual ao deles.

Aos 18 anos eu fui para Belém servir o exército e minha mãe ficou no interior. Mas logo ela foi para Belém, eu já estava com 21 anos. E nos organizamos, compramos um terreno, começamos fazendo um quarto. Depois desse período de nove dez anos, eu nunca mais consegui ficar perto dela, casei e sempre a convido para vir ao Treme. Ela só vem passear. Sou o único filho que ainda mora aqui no Treme, os demais, todos em Belém.

Além de professor eu coordeno a escola dominical aqui na vila, com 247 alunos. Tenho facilidade no processo de comunicação, porque desde criança venho construindo certa retórica, mesmo com os diálogos com povo, na própria sala de aula enquanto estudante eu sempre me disponho a falar, pois essa prática me aperfeiçoa.

Durante o ano passado trabalhei com uma turma de EJA, vários alunos adoeceram eu

ia à casa deles. Batalhava no intuito de que eles não desistissem. alguns estão estudando porque precisam, diferente das crianças, que muitas só vão à escola por obrigação, pela merenda, nem absorvem o conhecimento, nem aprendem nada. Já os adultos, tem garra, trabalham o dia todo no mangal, na roça, capinando, roçando, e às seis horas da tarde estão na sala de aula, querendo aprender a ler e a escrever.

3.1.2 Professor Osvaldo Almeida

Nasci no ano de 1964, na praia do meio, situada no município de Cândido Mendes, Estado do Maranhão e tenho 49 anos. Quando vim para o Treme era muito pequeno. Comecei trabalhar muito cedo, tinha que ajudar, pescando, catando caranguejo.

Fui alfabetizado em casa com uma tia, levando cascudo, bolo, ficando de castigo. Com o tempo apareceu uma professora aqui na vila do Treme, Terezinha de Jesus, ela veio e fez uma revolução na comunidade, foi quando o povo desta Vila ouviu pela primeira vez esta expressão, “comunidade”. Ela foi uma professora que todo pai queria que o filho estudasse. Foi com as aulas dessa professora eu consegui ler, só que meu pai era uma pessoa ignorante e quando o filho aprendia a fazer o nome ele tirava da escola.

Com isso eu cresci, fui trabalhar em fazendas aqui na estrada de Viseu. Aos 23 anos casei e também voltei a estudar, com essa idade também iniciei minha trajetória profissional. O tempo passou e como eu estava dizendo, não tenho a língua presa em relação à política, não aceito muita coisa calado e eles começaram me colocar para um lado, para o outro, o que me fez trabalhar em várias escolas aqui da rede municipal, sendo que para eu estudar o ensino fundamental séries iniciais, saí daqui do Treme para Augusto Corrêa 12 horas andando, 7 km para ir, 7 km pra voltar. O ensino fundamental/séries finais - de 5ª a 8ª cursei em Bragança.

Havia um carro que entrava aqui na comunidade e pegava alunos do Treme, Açiteua, Rio Grande, Caratateua, íamos todos amontoados, como se carregassem um monte de lenha, e era aquela quentura, às vezes o carro quebrava, a gente chegava no Treme, de madrugada, e muitas vezes passamos a noite na frente da Igreja Matriz, em Bragança, porque o carro não tinha condições de trazer-nos.

Passados onze anos, veio a Universidade da Amazônia/UNAMA para Bragança, promoveu o vestibular, eu consegui ser aprovado, e foram mais três anos de muita luta a gente estudava o dia todo, era modular, pegávamos o ônibus seis horas em Bragança e quando chegávamos à entrada do Treme eu andava 7 km para chegar em casa, às vezes eu chegava à

entrada e tinha que correr para chegar a tempo de dirigir o culto na igreja, era um trabalho da gente, da minha família, no Ministério Madureira.

Quando fui para Bragança estudar, fui na 3ª série, aqui só tinha até a terceira. Chegando à cidade para cursar a 4ª, tive que voltar para 1ª série porque eu havia aprendido não era o suficiente para eu cursar a 4ª série. Eu já estava com 15 anos e fui estudar supletivo, 1ª e 2ª séries. E quando eu completei a quarta meu pai me tirou da escola. Não aceitava mais eu estudar.

Naquela época os professores não estavam nem aí, as aulas eram na casa deles, o professor ia lavar, varrer, fazer comida e deixava o aluno lá, dava a hora dele ir, ele ia embora, o professor muitas vezes só sabia escrever o nome dele e sabia um pouquinho só a mais. Então eu cursei a 1ª e 2ª série no supletivo e a 3ª e 4ª pela rádio Educadora, supletivo dinâmico, a aula a gente ouvia pelo rádio a tarde e a prova a gente ia fazer em Bragança no colégio Bordalo. A 5ª eu fui fazer em Augusto Corrêa, a 6ª, 7ª e 8ª eu fiz no Mario Queiroz em Bragança, conclui o magistério no Bordalo, 1º, 2º e 3º e fiz contabilidade no Padre Luiz. Passaram-se 11 anos, voltei a estudar e passei no vestibular.

Comecei a dar aula com 18 anos, numa turma de 4ª série, com 56 alunos, outra com 48, tenho até hoje as fichas de matrícula com 56 alunos e na época, eu trabalhava com 3ª e 4ª, cuja faixa etária dos alunos era de 14 a 15, e sempre a minha turma foi maior, eu tinha só a 4ª série.

Também trabalhei com o Mobral, o método que aprendi no Mobral eu trabalhava com os alunos de 3ª e 4ª série. Até uns cinco anos atrás quando o aluno não estava avançando eu utilizava a metodologia do Mobral. Por exemplo, se o tema fosse saúde, eu criava um cartaz bem grande com uma figura que representasse saúde e escrevia em cima a palavra saúde e em baixo separava as sílabas dessa palavra. Explorava o cartaz, perguntava aos alunos o que estavam vendo.

E para separar as sílabas eu trabalhava: - saúde, abrimos quantas vezes a boca? Então vamos conferir: sa – u – de, e batia palma três vezes. Para formar sílaba temos que colocar as companheiras das vogais, que são as consoantes. Depois passava para formação de palavras, já tinha saúde, e dessa palavra, estimulava os alunos a formarem outras palavras, como dado, dedo.

Até hoje nós temos professores que trabalham com a silabação: ba, be, bi, bo, bu, e o processo da memorização, tinha que decorar, se não decorasse, ficava ali até memorizar para

então poder ir embora.

No outro dia trabalhava com formação de frases, até chegar à produção de um texto. Dessa forma era rápido que o aluno aprendia, porque hoje há muitas metodologias e o menino não aprende nada. Eu sempre socializava essa maneira de ensinar aqui para os professores, é rápido mesmo que o menino aprende a ler e a escrever.

E no caso do ditado, naquele tempo se usava muito o ditado, e eu gosto até hoje. Mas quando era uma palavra difícil, o menino vinha escrever no quadro. Eu perguntava a todos: - Está certa esta palavra? E quando um respondia: - não, eu escrevi diferente! Eu dizia: - então venha colocar no quadro! Eu perguntava qual modo estava certa e se alguém respondesse: - nenhum professor! Eu pedia que viesse e colocasse da maneira que o aluno havia escrito. Eu não agredia o caderno do aluno, tem professor que corrige com caneta vermelha, que agride o caderno do aluno. Quando terminava o ditado, estava perfeito no caderno do aluno. Agora com relação à pontuação eu era rígido, eu trabalhava muito essa questão, porque eu sempre considerei muito importante.

Trabalhei com quatro convênios no Mobral, cada convênio durava seis meses. No Mobral havia muitos recursos, jogos, momentos de formação antes de começar o curso, eu trabalhava com trinta alunos. Foi a partir de minha experiência no Mobral com adultos que eu aprendi a aplicar o método na alfabetização de crianças.

Porque da minha alfabetização eu só lembro que eu apanhava, ficava de castigo, não podia nem falar. Se for preciso eu trabalho até hoje dessa forma de alfabetizar. Tem professor que trabalha um mês só com a e i o u. Eu trabalhava também assim: se tinha 25 alunos, eu fazia cinco cartazes de cada vogal, pedia para os alunos levantar as letras quando eu chamava, com esse método, em dois dias o aluno aprendia.

Eu sempre me preocupei em pesquisar, colocava vários livros empilhados e elaborava meus planos de aula, não repetia caderno de planejamento, todo ano eu fazia diferente. Porque na hora de repassar para os alunos, eu tinha que fazer com que o aluno acreditasse no que eu estava falando, porque é muito difícil quando você não tem segurança do que vai fazer e o aluno percebe, e você perde para o aluno, porque ele assiste televisão, lê gibi, aprende com o vizinho, com o colega do lado. E muitas vezes o professor não acompanha essas aprendizagens do aluno. Mas se o aluno me perguntasse alguma coisa que eu não soubesse, eu dizia que ia pesquisar e no outro dia eu diria a resposta a ele. Eu ia atrás estudava e trazia a resposta para o aluno.

Às vezes o professor quer enrolar o aluno. E isso não está certo porque muitas vezes o aluno acredita mais no professor do que nos pais. Às vezes o aluno aprende errado na sala de aula, o pai tenta corrigir, mas o menino diz: -“foi o professor que me ensinou assim”! Ele tem na cabeça dele que o professor sabe mais do que todo mundo.

Tenho ex-alunos quase da minha idade que tomam benção, eu não impus isso, eles têm respeito por eu ter sido professor deles.

Lembro com saudades da sala de aula, hoje componho a gestão desta escola, assumi em março o cargo de vice- diretor. Ocorre que muitas vezes, a gente não tem oportunidade de mostrar aquilo que a gente gostaria de fazer, quando se coloca uma ideia, às vezes não é discutida, não é aproveitada, então às vezes é por isso, eu sinto saudade da sala de aula, eu chegava e já sabia o que eu ia fazer, por mais que tivesse arrumadinha a sala, mas se não tivesse do meu jeito eu ia lá arrumava todas as cadeiras e escrevia o cabeçalho na lousa, quando o menino entrava, já deparava ali com o cabeçalho.

Não é para o aluno esperar o professor, pois se ele chega à sala, o professor não está ele começa correr, empurrar o colega, chamar atenção dos outros etc.. Eu preferia ficar na sala mesmo, queria receber o aluno, agarrar em suas mãos e dizer: - seja bem vindo! Sempre dei boas vindas para meus alunos. Eu dizia: - sejam bem vindos, dormiram bem? Às vezes algum menino que quer dizer algo e não consegue porque não é oportunizado, quando é, ele abre o coração e fala tudo.

A profissão que você escolhe, se você faz com amor, trabalha com amor de verdade, você consegue superar toda dificuldade, digo isso porque nós professores não tínhamos crédito, ficamos seis meses, sem receber. Foi um tempo muito difícil na nossa vida de professor, a gente era chamado de professorzinho, pelos professores do Estado que chamavam a gente: - ah são os professorzinhos do município.

Quando eu estava fazendo meu TCC, chegava do colégio, ia fazer as leituras e escrever, às quatro horas da manhã eu ia dormir, dormia uma hora e meia. Acordava novamente, tomava um banho e voltava para universidade. Cheguei a dormir na universidade, umas duas vezes em Bragança, fiz pedagogia, o curso era modular e durou três anos, o tema do meu TCC foi sobre classes multisseriadas do município de Bragança, porque na época eu trabalhava com multisseriado, nesse tempo tinha alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, tudo junto.

Nessa época, eu trabalhava numa escola no Açiteua, trabalhava com multisseriado, 2ª, 3ª e 4ª, trabalhei durante vinte anos com turmas multisseriadas. Só quando era transferido para

Bragança, que era só uma série, mas pra outras localidades sempre tinha duas ou três séries juntas e devíamos ser artista para atender as quatro séries, ser professor de multissérie requer muita garra, “jogo de cintura” e valentia.

O método que eu trabalhava era assim: dividia o quadro ao meio, um lado era para 3ª e o outro para a 4ª. Quando eu passava um texto, não havia divisão na lousa, o texto servia para ambas as turmas, a 4ª tinha mais dificuldade que a 3ª. Para trabalhar essa dificuldade eu colocava algumas perguntas, contextualizava e eles trabalhavam ao mesmo tempo, o texto, a interpretação e a produção da redação. Com 1ª e 2ª fazia da mesma maneira, passava trabalho, pesquisava, por exemplo, trabalhava com Xerox de alguma atividade para um lado, formava dois grupos, enquanto um grupo fazia a atividade eu ia ajudar o outro grupo, o resultado era a aprendizagem de todos, aprendiam a ler juntos.

Naquele tempo o aluno concluía a 4ª série e sabia as quatro operações, sabia ler, escrever. Hoje os meninos saem da 4ª série e sabem mal fazer o nome, acontece muito isso, chegam lá no quarto ano pode ver, o professor vai ter que se virar para dar conta da aprendizagem do aluno sendo nossa a culpa quando muitas vezes enquanto professores não nos preocupamos com essa realidade.

3.1.3 Professora Rosana Pereira

Meu nome é Rosana Pereira, nasci no município de Augusto Corrêa. Só fui para escola quando eu fui fazer a primeira série, aos 10 anos de idade, antes eu estudava numa casa com uma professora, entre oito e nove anos, de forma encostada, nunca reprovei de série.

Estudei até a quarta série aqui no Treme, quando conclui, não tinha a quinta aqui no Treme, terminava tinha que procurar outro local para ir estudar e eu fui pra Belém, trabalhar e estudar. Trabalhava pela manhã e estudava à tarde, estudei a 5ª e a 6ª série, eu estudava na Escola Ilda Vieira, no bairro da Marambaia.

Meus cadernos era minha mãe que fazia, naquela época, década de 80. Não tinha o que tem hoje, essas coisas bonitas. Quando eu voltei de Belém para o Treme eu fui estudar na escola Mário Queiroz em Bragança, já tinha um transporte pau de arara que levava e trazia os alunos. Eles não chamavam de ônibus, e sim de pau de arara. Íamos nesse pau de arara, era um caminhãozinho que levava os estudantes que haviam terminado a quarta série, e iam estudar em Bragança, em Augusto Corrêa, e assim, eu fiz a sétima e a oitava no Mario Queiroz. Saia meio dia de casa e voltava oito horas da noite. Nesse intervalo de sétima para

oitava eu engravidei, mesmo assim eu continuei estudando, minha sogra se propôs a ficar com meu filho para eu estudar.

Quando eu terminei a oitava série, comecei trabalhar como professora, eu não tinha formação, nem o magistério, nesse período que eu comecei a trabalhar eu parei de estudar, já havia constituído família e havia ficado mais difícil para eu continuar a estudar, mesmo porque era no pau de arara.

Em 1993, eu fui fazer o primeiro ano do magistério na Escola Luís Paulino, como eu tinha um filho pequeno e o transporte já era ônibus, saia daqui seis horas da manhã e voltava oito horas da noite, passava por outras comunidades, então ficava mais difícil pra mim, eu resolvi desistir, porque toda noite era aquele sacrifício, meu filho era pequeno. Foi quando veio um projeto no qual o governo do estado estava investindo na formação de profissionais que sempre teve na lei.

Quem não tinha o magistério deveria fazer o projeto gavião, que era um projeto do governo que formava professores para atuar no magistério, me inscrevi, passei, e tínhamos aula durante as férias escolares, nessa época nenhum professor aqui do Tremé tinha o magistério, então fomos todos estudar, na década de 1990.

Eu estudava no projeto gavião, íamos num carro que chamavam carro de guerra, tipo aqueles que transportava soldados no período de guerra, e fiz a primeira etapa, a segunda, e novamente engravidei da minha filha em 1994, no mês de junho eu tive minha filha, e em julho começaria uma nova disciplina, de educação física lá na escola Paixão, enfrente o terminal rodoviário, já estava com uns dias, eu fui conversar com o professor, para eu fazer só as aulas teóricas, mas o professor ele não concordou. Como eu estava de resguardo, desisti, foi mais um ano eu não estudei. Na etapa seguinte fiz o primeiro ano, em 1997. Eu estudava a noite e trabalhava de manhã.

Em 2000, ano de conclusão, da formatura do magistério. Veio a lei do magistério, a lei Darci Ribeiro, que só podia ficar em sala de aula o profissional que tivesse o magistério, e eu não havia concluído ainda e perdi minha turma de alunos. Foi esse fato que me impulsionou a estudar mais, eu só fiquei triste, porque já tinha bastante tempo trabalhando.

Trabalhei de 1992 até 2000, sem o magistério, eu ia concluir em 2000, na verdade em 1998 eu me matriculei e cheguei a fazer o primeiro, o segundo e o terceiro ano, então eu já tinha alguma base, e ter estudado o ensino médio foi algo que me ajudou muito, sempre digo, tanto no magistério quanto na pedagogia porque quando eu fui estudar eu já tinha a prática de

sala de aula. Então a teoria que eu aprendia fortalecia minha prática, eu trabalhava sem compreensão de toda uma teoria pedagógica, eu só tinha a oitava série, nas aulas reproduzia aquele ato mecânico, então ensinava praticamente como eu aprendi.

Eu sempre fui muito esforçada, eu me destacava na sala, como eu passei dois anos só encostada, quando eu fui estudar de verdade, eu já sabia ler, aprendi a ler muito rápido, lembro até hoje que aprendi a ler numa cartilha de ABC, meus pais não sabem ler nem escrever e apesar disso minha mãe sempre perguntava: -“minha filha tu não tem trabalho? Minha filha vai para escola”! Isso era algo que me fortalecia para que fosse à escola.

Ocorreu um fato em minha vida escolar que marcou muito minha vida negativamente, no tempo tradicional, no tempo do bolo, da palmatória, de ficar de castigo, todos os professores que tive foram muito bons, com exceção de uma, que não gosto nem de lembrar, considero que tenha sido um ato de injustiça que ela cometeu [...] como nós copiávamos rápido, ela enxia o quadro e ia conversar lá na secretaria, e os meninos terminavam e começavam a bagunçar e nesse dia ela veio e em cada mão ela deu seis bolos e a minha mão inchou muito, e chorei muito, foi algo assim que eu carrego até hoje e me pergunto: -“será que ser professor é ser isso sabe?”.

Lembro que na minha alfabetização, eu aprendia de maneira muito mecânica, tinha que decorar mesmo, a tabuada, as vogais. Eu me dediquei a decorar, que quando eu fiz a sexta série no Mário Queiroz, eu decorei três romances, eu decorei “A louca do jardim” e tem partes que eu ainda lembro. Tinha o romance das princesas, uma delas se chamava Rosa e do outro eu não lembro. Para mim, decorar era o essencial, porque era isso que eu via nas aulas. Eu chegava na casa da minha mãe, e ela brigava para eu largar a tabuada, mas tinha que decorar tudo. E foi assim que eu aprendi, decorando.

Hoje não, a gente não quer que o aluno decore, a gente quer que ele compreenda porque que ele está escrevendo aquilo, nesse tempo não, a gente tinha que dar aquela resposta. Eu não podia perguntar: - o que você pensa sobre isso? Hoje o professor faz o dialogo com o aluno, o aluno participa da aula, se a gente falasse alguma coisa, a gente era punido.

Quanto a mim, não desisti, pra mim, naquele momento a professora estava certa, hoje eu sei que ela estava errada, que ela cometeu uma injustiça. Toda vez que eu olho para ela eu sinto aquele impulso de raiva. Já a minha professora de primeira série era muito boa, como eu já sabia ler, ela me elogiava muito, e isso é tudo que eu uma criança quer. Eu me destacava nas turmas, eu decorava a tabuada, eu me esforçava muito. Eu tinha facilidade de decorar, era

isso que os professores achavam bom.

Hoje eu penso o porquê de gostar tanto de minhas professoras de 2 e 3 séries, elas me elogiavam muito. Eu enfeitava meu caderno, fazia flores com papel burro, era aquele papel utilizado nos mercadinhos para embrulhar as mercadorias. Minha mãe comprava várias folhas e costurava a mão, dobrava e formava flores, eu sempre adorei flor, desenhava flor no cantinho das folhas de meu caderno, porque meu nome é Rosana, vem de rosa, e as professoras viam meu caderno todo organizado, enfeitado com desenhos de rosas e flores, não tinha orelhas e então me elogiavam, eram todos impecáveis, minha mãe guardava até recentemente meus cadernos, boletins de nota.

Meu sonho quando eu era criança era ser professora de matemática, a disciplina que eu mais gostava era matemática. Iniciei o trabalho em sala de aula, com 16 anos, mas antes eu já tinha certa prática porque na comunidade do Aciteua eu tinha uma tia professora que sempre me pedia para substituí-la quando ela precisava faltar.

Eu passava uma cópia, um ditado, aquele ato mecânico. Mas o maior desafio foi quando comecei trabalhar em minha própria turma constituída por 40 alunos de segunda série, os alunos já sabiam escrever e conseguiam ler, se eu ditasse uma palavra eles faziam rápido. Nesse tempo o importante era a criança saber a silabação, era assim que a gente conduzia o processo de ensino, como fui orientada a fazer. Esse era o método tradicional, hoje o professor deve fazer a criança entender o contexto.

No método tradicional algo que deu certo foi o ditado, eu trabalhei muito ditado, de numero, de palavras, vejo que deu certo, embora não haja interpretação nesse método. Esse processo de decorar não exige interpretação, era como se fosse copiar e colar tal e qual estava no texto, a mesma resposta. Havia professor que considerava errada a resposta que não estivesse igual ao que constava escrito no livro. Mesmo que a resposta estivesse meio certa, o professor considerava errada. E isso eu só comecei a perceber a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que preendi no Magistério.

Trabalhei oito anos sem o magistério, depois eu fui mudando o método aos poucos, passei a perguntar para o aluno, a contextualizar o assunto. A Secretaria de Educação sempre oferecia curso de formação, de ciências, de matemática no sentido de qualificar o professor. Tem escola do meio rural que não participa por causa da distância. Eu fiz curso de ciências, de artes. Mas havia professores que nem chegavam a informação sobre esses cursos, dado o grau de isolamento das escolas, em algumas não havia nem energia elétrica, muito distante da

cidade.

Essa questão de trabalhar a resposta do aluno, das perguntas na prova, por exemplo, que data é tal acontecimento, ligue tais elementos, hoje eu trabalho de forma mais contextualizada as perguntas. Ao trabalhar um texto, por exemplo, eu lia com meus alunos, e tentava explorar, interpretar o texto, junto com eles. Há professor que não interpretava que não estimulava os alunos a falar.

No ano da minha formação em 2000, eu trabalhei numa turma de 16 alunos de EJA, fui informada de que esse número poderia aumentar, mas não diminuir. Eu estudava e quando voltava do colégio e ainda de uniforme já ficava na sala de aula, porque não dava tempo. E esse método eu aprendi com o professor Almeida, que trabalhava muito com interpretação. Nesse tempo eu trabalhava de manhã e estudava a noite, com essa turma, eu passei a trabalhar de manhã estudava a tarde voltava já para sala de aula da EJA. Passei no vestibular em 2001 e no concurso em 2003.

Com magistério redimensionei minha prática. Como pedagoga atuei só durante um ano na sala de aula. Melhorei com o magistério e com a pedagogia ainda mais. Embora eu trabalhasse em sala de aula, eu tinha uma limitação, a de falar em público. Ter cursado o magistério e o curso de Pedagogia superei apenas parte dessa limitação.

No que refere a minha profissão, eu me realizo como professora, eu gosto mais de dar aula. Mas fazendo uma reflexão comparativa, as crianças de antigamente tinham mais respeito, moral, já as crianças de hoje perderam esses valores. Eu faço uma retrospectiva de toda minha vida profissional hoje, e fico analisando se eu voltasse para sala de aula como eu faria? Porque hoje trabalho na coordenação pedagógica às vezes os professores não seguem ao que são orientados. Estou nesta função desde 2007, em 2006 eu trabalhei na sala de informática, como professora de informática, foi uma experiência que não gostei. Se eu tivesse na sala de aula meu trabalho teria um resultado melhor. Porque trabalhar com crianças é mais gratificante, por que na coordenação a gente lida com adultos, que já tem uma opinião formada, que as vezes não segue o que a gente orienta, não é aquele professor formador, em alguns casos, está na profissão só por causa do salário.

A coordenação é um desafio, porque não temos que dar conta só de duas ou três crianças, mas de todas as crianças da escola, é uma preocupação geral, trabalhar o pedagógico de uma escola em minha opinião é o mais difícil porque é através desta dimensão pedagógica que as praticas vão se consolidando, que o aluno vai aprendendo. Estou tentando fazer o

melhor, é um grande desafio, principalmente lidar com pessoas. Tenho tentado fazer o melhor e acredito que um trabalho bom deve ser feito de forma coletiva é isso que estou buscando, trabalhar de forma participativa e coletiva.

3.2 Reflexões sobre a formação e prática pedagógica dos professores

Nesta seção faremos uma reflexão sobre a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa a partir de suas experiências narradas com foco nos aspectos da formação, nossa análise aqui centra-se na busca de uma epistemologia de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, o contexto cultural em que vivem em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Nossa preocupação é contribuir com a atribuição de novos sentidos à formação dos professores, pois buscamos uma abordagem fundamentada na existência, no encontro, na necessidade de uma formação menos retórica e externa aos sujeitos, uma formação instituinte de novas imagens, saberes e práticas educativas. Uma formação mais ligada à vida e às suas complexidades (BRAGANÇA, 2009).

Do ponto de vista filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio que nos rodeia e com os “outros” e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e compartilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana.

As instituições educativas afirmam-se como espaços sociais em que esse movimento ocorre de forma sistematizada. Contudo, sabemos que o processo educativo não se restringe a elas, ao contrário, perpassa toda nossa vida. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana.

O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação e a educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

De acordo com Benjamin (1993), encontramos uma contraposição entre vivência e

experiência: enquanto a vivência é pontual e efêmera, a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos, afeta-nos; portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras. Analisando o conceito de experiência, Larrosa (2002) desenvolve uma reflexão, na qual cita Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2002, p. 25).

Assim, são as experiências ou práticas formadoras na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução. Contudo, “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1993, p. 198), ou seja, a experiência é a fonte da narração e dos narradores. É o que se observa na voz do professor Genivaldo:

A partir de cada aprendizagem, de cada nova teoria relacionava com minha vida enquanto professor, porque [...] além de professor, quero ser educador, o educador geralmente passa, explica, explana, suga a realidade do aluno, cria uma interatividade entre aluno e aluno, faz com que o aluno participe da aula, tem compromisso com a aprendizagem do aluno. Na verdade, eu já trabalho dessa forma, e ao começar a estudar, fui aprofundando meus métodos de ensinar e tem dado certo até hoje, essa partilha, interação entre professor e aluno é de suma importância e como já tenho uma formação, o conhecimento a mais, só contribui para minha prática. Podemos fazer com que essa prática realmente dê certo na vida do aluno que venha melhorar a aprendizagem do aluno.

Observamos, entretanto, que a contemporaneidade nos confronta com uma intensa “aceleração” (NORA, 1993). Convivemos com um ritmo tenso e intenso que leva, muitas vezes, à interdição do diálogo, da partilha, do encontro, da reflexão e, nesse sentido, temos, hoje, mais a informação do que o conhecimento. Com Linhares (2000), perguntamos: quais são as possibilidades de pontes entre a vida e o conhecimento? O filósofo grego já dizia: “conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”.

O conhecimento, como expressão da existência humana, exige reflexão pessoal, exige parar a “aceleração” da vida cotidiana, o ritmo cronológico e se permitir voltar sobre si mesmo, fortalecendo os fios que, em cada ciclo de nossa vida, dão sentido à nossa existência e a nossas experiências. Outrossim, ao mesmo tempo em que reencontramos a nós mesmos

nesse movimento, abrimos-nos ao outro, ao universo. Nesse sentido, Josso (2002, p. 66-80) perspectiva a formação como busca vital, saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada à natureza humana, é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e, ao mesmo tempo, projeta-se em nossas relações enquanto sujeito com o mundo, ou seja, há uma dialética indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação.

Ao retomar os três mestres de Rousseau – eu, os outros e as coisas – Pineau (1988) nos apresenta a teoria tripolar da formação humana que envolve: auto, hetero e ecoformação. A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a hetero formação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura.

Notamos que o conceito de autoformação surge tanto nos trabalhos de Dominicé (1985), quanto de Pineau e Michèle (1983), como o movimento pelo qual o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo, a capacidade de o indivíduo se (auto)educar de maneira permanente, dentro de um contexto do homem como responsável e autônomo. Galvani (1995, p. 97-100), por sua vez, identifica três aportes: 1) o técnico-pedagógico, como aquisição individual de informações, centrado na aprendizagem de saberes técnicos; 2) o sociopedagógico, fundamentado em Dumazedier, segundo o qual a autoformação é analisada como fato social, como a mudança permanente da sociedade educativa, impulsionando a formação pessoal; 3) o biocognitivo, que toma como referência as reflexões de Pineau, em que a autoformação é analisada como processo vital de interação cognitiva de todo vivente e a formação, como processo ontológico vital de atualização de uma forma.

Nas palavras de Couceiro (1992, p. 56), formar-se é dar-se uma forma, o que significa [...] “pôr em conjunto elementos diversos que podem ser contraditórios”. Esta produção de unidade, de unificação, numa forma própria desenrola-se segundo uma dinâmica que reforça a singularidade pessoal o que permite dar forma à totalidade de si mesmo e conduzir à produção de si próprio.

É preciso, contudo, ter cuidado com as apropriações do conceito de autoformação, no sentido de responsabilizar, de forma enfática, o papel do sujeito individual sobre seu processo

formativo. Se entendemos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. Sobre essa questão a professora Rosana, que além da sala de docência, tem experiência em gestão escolar nos fala: “Estou tentando fazer o melhor, é um grande desafio, principalmente lidar com pessoas. Tenho tentado fazer o melhor e acredito que um trabalho bom deve ser feito de forma coletiva é isso que estou buscando, trabalhar de forma participativa e coletiva.

Sem minimizar a importância da participação e envolvimento do sujeito no seu processo de formação permanente, demarcamos uma posição crítica quanto à abordagem que responsabiliza o sujeito por esse processo, esvaziando o significado e a importância de políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade do processo educativo formal. Contudo, um sujeito necessariamente imerso em relações sociais que o constituem e que dão sentido ao seu projeto de formação. Como exemplos podemos citar o Projeto Gavião e o Mobral, ambos objetivavam a formação continuada de professores.

Observamos que o conjunto das referidas discussões conceituais, originárias do campo da formação de professores e de suas práticas influenciou concepções e práticas de formação docente, especialmente referências e discussões que trazem a importância da autoformação, de uma abordagem experiencial/pessoal, bem como o questionamento das concepções de formação inicial e contínua. Nesta narrativa o professor Genivaldo ressalta sua experiência em sala de aula:

A partir do momento em que começamos a estudar, a ler, buscamos informações, descobrindo que determinadas teorias, já trabalhamos a prática até sem nos dar conta disso. Passamos então a construir a relação entre o que estamos estudando e prática de sala de aula que realizamos cujo objetivo é fazer com que o aluno possa perceber algo diferente, então quando se trabalha assim, temos momentos de prazer na sala de aula, interagimos com os alunos, extraímos dos alunos seus saberes, eu costumo dizer sugar, porque é uma palavra que eu uso bastante, pois durante o período que servi o exército, era muito usada: “suga, suga, suga o soldado”, no caso da sala de aula, não é no sentido de cansar o aluno, mas extrair dele, o fazer, parir alguma coisa, parir aqui, significa parir conhecimento.

Percebemos assim, que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a

partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2002, p. 34)., em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades. Sobre essas questões o professor Genivaldo e a professora Rosana, respectivamente, compartilham:

Carrego resquício da rigidez, da disciplina, do treinamento na minha vida, coisas que aprendi no quartel. Logo no início quando comecei trabalhar, peguei umas turmas pesadas, com alunos que já usavam drogas. Eu sempre gostei de dar conselhos, independente de ser meu aluno, sou educador da escola, então sempre estou pronto a ajudar a resolver qualquer situação na escola, quando algum professor solicitava minha ajuda. Esse resquício refletia em minhas práticas na sala de aula. Mas percebi que o processo educacional não funciona assim, na base da porrada, do puxão de orelha, foi a educação que nós tivemos também, que o professor puxava nossa orelha, eu cheguei a fazer ainda na sala de aula, mas quando comecei a estudar passei a rever minha prática, percebi que não era assim que devia funcionar.

Meu sonho quando eu era criança era ser professora de matemática, a disciplina que eu mais gostava era matemática. Iniciei o trabalho em sala de aula, com 16 anos, mas antes eu já tinha uma certa prática porque na comunidade do Aciteua eu tinha uma tia que sempre me pedia para substituí-la quando ela precisava faltar. Eu passava uma cópia, um ditado, aquele ato mecânico. Mas o maior desafio foi quando comecei trabalhar em minha própria turma constituída por 40 alunos de segunda série, os alunos já sabiam escrever e conseguiam ler, se eu ditasse uma palavra eles faziam rápido.

Assim, a formação fala da experiência pessoal do sujeito, profundamente articulada aos contextos sociais e culturais mais amplos. Percebemos que a literatura que toma como referência a abordagem (auto)biográfica sinaliza concepções de formação que dialogam e se entrelaçam; concepções que se manifestam em diversos desdobramentos teórico-metodológicos para o campo educativo e a formação de professores.

A partir da revisão de literatura, tematizamos sentidos da formação como movimento de transformação pessoal, ou seja, enquanto os processos educativos constituem práticas sociais, a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. O estar no mundo, com as pessoas e a natureza, vai abrindo caminhos para uma transformação e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito, numa dialética entre o “eu” e o “nós”. A definição dessa perspectiva leva-nos ao encontro de questões: Como relacionar, no contexto da abordagem (auto)biográfica, formação e aprendizagem

experencial? Quais as mediações entre formação e processos identitários?

Uma vez que as narrativas (auto)biográficas revelam toda a construção de processo identitários dos sujeitos, enquanto a formação coloca-se como um processo global, constituído ao longo da trajetória de vida, envolvendo uma complexidade de dimensões, as aprendizagens experienciais situam-se na particularidade dessas dimensões; são, pois, as transformações que dão capilaridade à vida e que, articuladas, produzem formação.

Segundo Josso (2002), uma aprendizagem ancorada na experiência articula saber-fazer e conhecimento, teorias e práticas, funcionalidade e significação, técnicas e valores. Nesse sentido, podemos, inclusive, retomar o conceito de praxis, enquanto ação refletida e propositiva sobre o mundo.

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: 1) o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, 2) sua prática, e 3) a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida. A formação, em sua dimensão pessoal e interior, leva-nos ao encontro das mediações entre esse conceito e os processos identitários.

Analisando as relações entre memória e identidade social, Pollak (1992) busca o sentido de identidade como “imagem de si, para si e para os outros”. Ao longo da vida, o sujeito histórico constrói uma imagem sobre si próprio que é apresentada a si e aos outros, como sua representação, mas também enquanto indicativo da forma como deseja ser percebido pelos outros.

A identidade apresenta, assim, uma perspectiva pessoal, social e, ainda, situada em contexto, podendo ser analisada nessas dimensões. A identidade pessoal ou identidade para si que coincide com o self e apresenta uma organização relativamente durável relaciona-se ao modo como a pessoa vê a si própria, considerando sua biografia e projetos de futuro; a identidade social ou identidade para o outro é relativa aos diversos papéis que cada um vive ao longo de sua trajetória de vida, bem como à forma como é percebido pelos outros com os quais interage e identidade situada que diz respeito à organização entre identidade pessoal e identidade social em uma dada situação (OLIVEIRA, 2002; LOPES, 2001).

Mas como se dá a construção dessa imagem de si e para os outros? Dubar (1996) analisa esse processo por meio da socialização primária e secundária, processo plural que apresenta as marcas da interação com a vida coletiva. A socialização liga, assim, o sujeito aos diferentes contextos dos quais faz parte, implicando integração e adaptação ao sistema.

Ao considerar que o social é permeado de contradições e dualidades, também a identidade do sujeito não é harmoniosa, mas aponta para uma constante busca de equilíbrio entre processos plurais, estando em permanente reconstrução. A socialização primária se dá na infância, tendo como agentes fundamentais a família e a escola; a socialização secundária, na adolescência e vida adulta, pelo contato com os mais diferentes grupos e instituições, pela imersão no mundo vivido, na experiência de vida e profissional.

Bragança (2011) ressalta que a formação experiencial, aquela construída na prática, no dia-a-dia da sala de aula, alimenta a dinâmica da transformação identitária e que a formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas.

Na pesquisa desenvolvida por Flores com professores no início de carreira, encontramos expressão da sutileza das interfaces e distinções entre o processo de formação e as práticas pedagógicas:

[...] o processo de mudança das atitudes e práticas dos professores é complexo e depende da interação de factores idiossincráticos e contextuais. A confrontação com a (inesperada) complexidade do ensino e com as dinâmicas da escola e da sala de aula levou os professores a revisitarem, a questionarem e a (re)enquadrarem as suas crenças (iniciais) e a suas imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor e, conseqüentemente, a uma (re)definição da sua identidade profissional (FLORES, 2004, p. 115).

Na análise da autora, o revisitar das crenças e imagens sobre o ensino, em uma mediação entre saberes construídos na formação inicial e a realidade concreta da prática educativa, revela um processo de conhecimento vital e de transformação de concepções e práticas, trazendo, conseqüentemente, uma nova imagem sobre a docência para si e para os outros, ou seja, a recriação da identidade profissional.

Mas, nessa tessitura de relações, ainda é importante trazer os fios da memória e da narração. Ao analisar o processo de construção da identidade, Pollak (1992) destaca, a partir da Psicologia Social e da Psicanálise, três elementos: 1) “o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo”; 2) a continuidade no tempo; 3) o sentimento de coerência entre diferentes dimensões do próprio sujeito. Nesse sentido, observa-se que a ruptura dos sentimentos de unidade e continuidade pode provocar, inclusive, alterações patológicas.

Nas citações seguintes, encontramos pistas sobre a importância da memória e da

narrativa das histórias de vida no fortalecimento desses sentimentos de unidade e coerência.

Podemos, portanto dizer que a memória é um elemento constituinte da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992,p. 204).

O desenvolvimento identitário do professor realiza-se na procura de uma coerência temporal, na construção narrativa de histórias de vida que dêem coesão ao passado, ao presente e aos seus futuros antecipados (SANCHES, 2002, p. 92).

O olhar para o passado e, ainda, a narrativa desse passado favorecem a busca de coerência, fortalecendo o sentimento de continuidade e de unidade. A identidade consiste também em uma narrativa de si, que se constrói a partir de imagens do passado e dos projetos de futuro que se abrem, entre “identidade herdada” e “identidade visada”.

Uma das contribuições da abordagem (auto)biográfica, em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária (BRAGANÇA, 2008).

Nesse sentido, a formação “depende” da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências. Pela trilha percorrida ao longo do texto, podemos afirmar que o estudo da formação e suas implicações na prática coloca-nos frente a diversidades – teóricas, metodológicas, epistemológicas.

Desta forma, o trabalho com histórias de vida é importante porque mobiliza reflexões sobre o ser humano com o ser forjado historicamente, cuja subjetividade e consciência social vão se constituindo a partir das relações e interações culturais vivenciadas ao longo de sua vida e do modo como sentem e reagem a elas. Dentro desta compreensão, vimos que a história de vida é um território rico a ser trabalhado na formação de educadores(as), pois permite a discussão e teorização sobre a dimensão educativa das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos e sobre os aprendizados que delas decorrem, ampliando a própria percepção dos sujeitos em formação sobre o conceito de educação (JOSSO, 2004).

A educação, em sentido amplo, como uma prática social que extrapola a escola, coincide com o próprio processo de construção histórica de cada indivíduo como ser humano. O estudo autobiográfico abre possibilidades para o debate sobre a dimensão educativa das experiências sociais e sobre os aprendizados que delas decorrem. Assim, refletir sobre a

história de vida é também refletir sobre a educação experimentada em diferentes contextos, relações e interações sociais, muitas vezes sendo aquela educação que os próprios trabalhadores proporcionam a si próprios na família, no trabalho, através de sua participação em organizações de classe (associações, partidos, sindicatos) e em movimentos sociais de natureza variada: greves, campanhas salariais, movimentos de reivindicação de direitos sociais e políticos, etc.

A história de vida é um território rico a ser trabalhado na formação de educadores(as). Através do trabalho com histórias de vida, por meio de estudo autobiográfico, é possível mobilizar reflexões sobre o ser humano como ser forjado historicamente, cuja subjetividade e consciência social vão se constituindo a partir das relações e interações culturais vivenciadas cotidianamente ao longo de sua vida e do modo como sentem e reagem a elas.

O estudo (auto)biográfico permite resgatar vários aspectos da vida cotidiana que contribuíram e contribuem na formação do educador enquanto sujeito, abrindo possibilidade para repensar os processos de socialização pelos quais se passou, de modo a estimular a reflexão e interrogação sobre como se tornou quem é, para daí provocar um repensar de sua ação pedagógica no cotidiano da formação de outros sujeitos – seus educandos. O estudo autobiográfico pode se colocar assim como mobilizador das reflexões dos sujeitos sobre sua própria identidade, algo fundamental para o educador tendo em vista a construção de uma consciência crítica e ao exercício da práxis pedagógica.

Esse processo de reflexão (auto)biográfica deve objetivar estimular os professores à construção de uma análise e discussão sobre *marcas do passado* presentes cotidianamente em suas vidas, de modo que tal reflexão permita a compreensão da repercussão que tais *marcas* [experiências] tem sobre suas vidas como profissionais da educação e de como os limites e contradições da prática educativa que nelas tem origem podem ser superados, tendo em vista a afirmação de uma nova prática docente crítico-criativa, emancipada e emancipadora (KENSKI, 1996).

A reflexão sobre a prática é importante porque pode contribuir para a formação de uma consciência que possa impulsionar os sujeitos, individual e coletivamente, a exercitarem práticas de (auto)emancipação e de autodeterminação, tanto em seu tempo de formação acadêmica, como no cotidiano familiar, comunitário, profissional e de militância política.

No entanto, essa emancipação deve se dar através do estímulo a construção da (auto)consciência e da retomada das memórias pessoais e coletivas das experiências vividas,

dos sentimentos guardados e das utopias alimentadas, a formação nesta fase deve objetivar o desencadeamento de um processo que provoque entre os professores a elevação da consciência coletiva à condição de consciência ética-política, comprometida com a vida coletiva, que contribua como processo educativo para estimular uma consciência dos significados do estar no mundo e do poder intervir nele, transformando-se e transformando a realidade em todas suas dimensões, tendo em vista uma ética-humana universal de defesa da vida em todas suas dimensões e da luta por uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

A formação de professores, atualmente, configura-se num desafio que tem a ver com o futuro da educação de nossa sociedade, e diante das mudanças ocorridas na política e do cenário que inundou de pessoas as ruas de grandes capitais de nosso país, em manifestação conjunta geral e local, nas pautas de reivindicação ao pedirmos mais investimento para a educação pública. Mais do que nunca há a necessidade de construção de um projeto político e educacional, orientado a partir das reais necessidades e realidades curriculares de cada região, de cada lugar, de cada comunidade, incluindo a Vila do Treme.

Consoante a essa reflexão devemos defender o espaço de sala de aula como um espaço “revelador de intencionalidade, carregado de valores e de contradições. No espaço de sala de aula se materializam os conflitos entre as expectativas sociais, os sonhos individuais e os compromissos coletivos, assim como a produção/construção do conhecimento” (CUNHA, 2005, p. 186).

O professor Genivaldo, sujeito desta pesquisa em sua narrativa de vida assinala sobre a construção do conhecimento em sala de aula:

Nós educadores, professores, temos que fazer com que nosso aluno produza conhecimento, pode ser através de um texto que passamos, a leitura ajuda a criança compreender a realidade que a rodeia, ajuda o aluno a construir novos conhecimentos, a alargar seus horizontes, as informações vão chegando, a sua mente vai começando a trabalhar e novas ideias vão surgindo, isso ocorre a partir do momento em que o aluno entra em contato com o texto. [e acrescentamos com o contexto].

O professor chega a essa compreensão, quando questiona e reflete sobre o que sabe e o que pode fazer em seu espaço de sala de aula; expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de aluno e do ofício de ser professor. Nessa situação, ele produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas experiências, desde aquelas observadas e vividas enquanto aluno.

Neste sentido o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária

entre teoria e prática é, portanto, o diferencial capaz de conduzir, dialogicamente, a própria relação rumo a uma nova práxis e o exercício da docência apreendido como ação transformadora, que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do professor, uma vez que se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno - aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo, Freire (1997), podemos visualizar esta ideia nas narrativas da professora Rosana e do professor Genivaldo:

Eu fiz curso de ciências, de artes. Mas havia professores que nem chegavam a informação sobre esses cursos, dado o grau de isolamento das escolas, em algumas não havia nem energia elétrica, muito distante da cidade. Essa questão de trabalhar a resposta do aluno, das perguntas na prova, por exemplo, que data é tal acontecimento, ligue tal elementos, hoje eu trabalho de forma mais contextualizada as perguntas. Ao trabalhar um texto, por exemplo, eu lia com meus alunos, e tentava explorar, interpretar o texto, junto com eles. Há professor que não interpretava e não estimulava os alunos a falar, não dialogava sobre o dia a dia deles.

Atualmente estou cursando Pedagogia no IFPA pelo Programa do PARFOR[...] ao entrar na universidade e cursar pedagogia, os conhecimentos que eu já tinha foram ampliados, recebemos uma gama de informações teóricas.

Compreendemos assim que a formação de professores é complexa, uma vez que, nesse processo estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação quanto diversos saberes que devem estar articulados, de modo a compor um referencial teórico-prático e possibilitar a estes profissionais a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à literatura produzida atualmente com relação à formação de professores, destacam-se vários aspectos que devem ser considerados neste processo: a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, a valorização da atitude crítico-reflexiva na busca de autoformação, a valorização de saberes e práticas docentes, reconhecendo as instituições escolares como espaço de formação docente, entre outros.

Assim, o repensar da formação do professor requer adentrarmos numa perspectiva de superação da racionalidade técnica, excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, na qual se toma apenas o livro didático como referência para uma perspectiva centrada no âmbito profissional. Sobre essa questão Pimenta (1999, p.15) assinala:

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso es-

colar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

E esta formação deve considerar e ou ter como base uma concepção de educação e de seu papel na sociedade imbricados de um olhar caleidoscópico, que contemple o saber científico, o saber pedagógico, o saber político social, o saber da experiência como partes integrantes da formação/atuação dos professores, que por sua vez, pressupõe uma relação entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber, relacionado com as condições de vida dos professores, e com o meio histórico e social onde esses saberes são elaborados.

No caso dos professores sujeitos desta pesquisa, por atuarem no contexto da educação do campo, encontraram muitas dificuldades ao longo da formação e atuação profissional bem como precárias condições em que muitas vezes desenvolve suas atividades profissionais, entre outros problemas que existem mais diretamente relacionados à qualificação nos planos científicos e pedagógicos, que têm comprometido o atual modelo de formação docente, tornando-o improdutivo na busca de seus objetivos.

Sobre estas dificuldades o professor Genivaldo revela: “no primeiro ano que trabalhei como professor, eu entrei como um trator, fui logo trabalhar com multisseriado, se numa série você tem dificuldade de trabalhar, imagina numa turma de multissérie, é muito complicado”.

A professora Rosana nos conta em sua narrativa:

Trabalhei de 1992 até 2000, sem o magistério, eu ia concluir em 2000, na verdade em 1998 eu me matriculei e cheguei a fazer o primeiro, o segundo e o terceiro ano, então eu já tinha alguma base, e ter estudado o ensino médio foi algo que me ajudou muito, sempre digo, tanto no magistério quanto na pedagogia porque quando eu fui estudar eu já tinha a prática de sala de aula. Então a teoria que eu aprendia fortalecia minha prática, eu trabalhava sem compreensão de toda uma teoria pedagógica, eu só tinha a oitava série, nas aulas reproduzia aquele ato mecânico, então ensinava praticamente como eu aprendi.

Percebemos assim, o quanto deve ser afirmado e valorizado os saberes da prática pedagógica imbricada, por sua vez, de elementos que caracterizam sua identidade profissional. Que mesmo com a formação teórica em construção permanente, desenvolvem suas práticas, alfabetizam e obtêm uma avaliação satisfatória e positiva com relação à aprendizagem dos alunos.

A professora Rosana compartilha conosco seu processo de alfabetização:

Lembro que na minha alfabetização, eu aprendia de maneira muito mecânica, tinha que decorar mesmo, a tabuada, as vogais. Eu me dediquei a decorar, que quando eu fiz a sexta série no Mário Queiroz, eu decorei três romances, eu decorei “A louca do jardim” e tem partes que eu ainda lembro. Tinha o romance das princesas, uma delas se chamava Rosa e do outro eu não lembro. Para mim, decorar era o essencial, porque era isso que eu via nas aulas. Eu chegava na casa da minha mãe, e ela brigava

para eu largar a tabuada, mas tinha que decorar tudo. E foi assim que eu aprendi, decorando. Hoje não, a gente não quer que o aluno decore, a gente quer que ele compreenda porque que ele está escrevendo aquilo, nesse tempo não, a gente tinha que dar aquela resposta. Eu não podia perguntar: - o que você pensa sobre isso? Hoje o professor faz o dialogo com o aluno, o aluno participa da aula, se a gente falasse alguma coisa, a gente era punido.

Para Severino (2001), um dos problemas que os professores encontram para desenvolver sua prática diz respeito à forma pela qual o estudante se apropria, pelo currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar com vistas à sua qualificação profissional. Para este autor, a apropriação desses conteúdos é absolutamente necessária, mas a forma como eles vêm sendo trabalhados no processo de ensino aprendizagem não tem sido diferenciada, mesmo quando comparada à qualificação de profissionais de outras áreas.

O professor Genivaldo ressalta essa questão do domínio do currículo, do pedagógico, entre outros, ao refletir:

Quando iniciei minha trajetória de professor, percebia que havia o recurso didático, mas não tinha o domínio, ou seja, não sabia trabalhar, até porque naquela época eu não sabia o que era domínio, agente veio saber anos depois. Isso acontece em pleno século XXI, professores de determinadas disciplinas tem o conteúdo em mãos, mas não sabem trabalhar, simplesmente não tem o domínio daquele conteúdo por que, é bom nós termos o conteúdo e termos o domínio, para que possamos interagir com a turma, e essa interação, os próprios alunos percebem se o professor tem domínio ou não do assunto trabalhado em sala de aula. Quando o professor tem dificuldade de trabalhar os conteúdos, é o aluno que deve se esforçar para aprender. Se o professor tem o domínio de determinado assunto e o aluno tem o interesse, ocorre o aprendizado, saímos dali realizados. O resquício refletia em minhas práticas na sala de aula. Mas percebi que o processo educacional não funciona assim, na base da porrada, do puxão de orelha, foi a educação que nós tivemos também, que o professor puxava nossa orelha [...] mas quando comecei a estudar passei a rever minha prática, percebi que não era assim que devia funcionar.

Podemos constatar a partir dessa narrativa que há uma lacuna nos processos de formação de professores, pois tais processos não têm lidado de forma adequada com o conhecimento, entendendo-o, de um modo geral, como um produto a ser repassado aos alunos, desprezando os aspectos relacionados à interação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

A necessidade urgente, hoje, é de se redimensionar o papel da educação, da escola, e conseqüentemente da formação de professores, para que se efetive uma educação realmente de qualidade, e que considere o conhecimento do professor e do aluno como algo que pode ser revisto, analisado e redimensionado a todo momento.

Nesse sentido, Freire (1980) defende que aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. No que

se refere à prática pedagógica, este autor afirma:

que a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica a função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1980, p. 78).

Entre tantos desafios que a sociedade vivencia hoje, um deles diz respeito à educação, que visa prioritariamente formar o homem e o cidadão, o ser social, o ser individual capaz de realizar-se como pessoa. Na voz do professor Genivaldo notamos essa preocupação com realização pessoal e enquanto ser social que somos ao narrar-nos:

No primeiro ano que trabalhei como professor, eu entrei como um trator, fui logo trabalhar com multisseriado, se numa série você tem dificuldade de trabalhar, imagina numa turma de multissérie, é muito complicado. Então, esse cidadão se identificou, eu agradei, mas não é aquilo que eu realmente queria que fosse, sem menosprezar a profissão, esse meio de vida, mas tendo um grau de estudo, que não fosse pescador, mais um engenheiro de pesca, que fosse um Agricultor, beneficiado, bem sucedido. É um sonho nosso, mas às vezes a gente fica um pouco constringido em relação a essa questão, do futuro de nossos alunos.

Nesse sentido, o professor, a quem antes bastava o preparo técnico e a detenção do saber, deve agora estruturar-se como alguém que se coloca ao lado do outro na busca de conhecimento, e que saiba, antes de tudo, compartilhar, refletir, e ouvir opiniões. A situação educacional hoje exige do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, permeado de valores éticos e morais. Feldmann (2005) afirma que ao professor, cabe-lhe o papel de articular o conhecimento sistematizado às necessidades do aluno. Ao encontro dessa afirmação, vem a narrativa do professor Osvaldo ao expressar:

Não é para o aluno esperar o professor, pois se ele chega à sala, o professor não está ele começa correr, empurrar o colega, chamar atenção dos outros etc.. Eu preferia ficar na sala mesmo, queria receber o aluno, agarrar em suas mãos e dizer: - seja bem vindo! Sempre dei boas vindas para meus alunos. Eu dizia: - sejam bem vindos, dormiram bem? Às vezes algum menino que quer dizer algo e não consegue porque não é oportunizado, quando é, ele abre o coração e fala tudo.

Podemos notar que este professor constrói um processo de articulação que sabemos só ser possível se tomar como base uma formação docente pautada em princípios interativos, e como referência às dimensões coletivas, contribuindo assim para a emancipação profissional. Na qual

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a

educação, constituindo-se como alicerce para a educação. (SACRISTAN, 2000, p. 45).

Nóvoa (1992) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além, desenvolvendo projetos que possam gerar mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (resgatando suas histórias, experiências e seu saber) e “produzir a profissão docente”, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

Na narrativa dos professores da Vila do Treme constatamos marcas desse protagonismo, quando os professores superam as dificuldades e conseguem garantir aos alunos via métodos tradicionais à aprendizagem que deve ser alcançada, mesmo porque, o ato de ensinar e aprender deve ser apresentado a partir das impressões, dos desejos, das necessidades tanto individual quanto coletiva. Freire (1997) nos auxilia nesta direção, ao afirmar que “é preciso ver com outros olhos” o ato de educar-se com o outro. Como podemos observar nesta narrativa do professor Osvaldo:

Eu sempre me preocupei em pesquisar, colocava vários livros empilhados e elaborava meus planos de aula, não repetia caderno de planejamento, todo ano eu fazia diferente. Porque na hora de repassar para os alunos, eu tinha que fazer com o aluno acreditasse no que eu estava falando, porque é muito difícil quando você não tem segurança do que vai fazer e o aluno percebe, e você perde para o aluno, porque ele assiste televisão, lê gibi, aprende com o vizinho, com o colega do lado. E muitas vezes o professor não acompanha essas aprendizagens do aluno. Mas se o aluno me perguntasse alguma coisa que eu não soubesse, eu dizia que ia pesquisar e no outro dia eu diria a resposta a ele. Eu ia atrás estudava e trazia a resposta para o aluno.

Notamos nesta fala, um exemplo de um profissional que reflete sobre sua prática, pois, como afirma Nóvoa (1992), as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, de modo que consubstancie sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional.

No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência, com dimensões coletivas, promovendo a qualificação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação. As mudanças são decisivas na área educativa quando se vivencia um momento de evolução nessa área, que sugere centrarem-se sobre os professores, suas vidas e seus projetos.

Para Masetto (1998), o professor deve apresentar um real compromisso com sua

prática, o que implica conhecimento que vai além dos saberes teórico e/ou técnico-práticos; deve ser competente para formar seus alunos nas várias dimensões da existência humana; deve, por fim, objetivar formar “profissionais – cidadãos” com “valores políticos e sociais”.

No campo das políticas públicas voltadas à formação de professores temos tido avanços, retrocessos e impasses. Neste sentido, é importante constatar que diferentes ações para a melhoria da qualidade do ensino e o avanço da educação do país têm sido realizadas, observando-se a necessidade de investir não só na formação inicial, mas na formação continuada dos docentes.

Essa preocupação é percebida em Leis e decretos: Constituição Federativa do Brasil (5 de dezembro de 1988, capítulo III, art.203 Inciso V); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Capítulo V, Título VI), a Emenda Constitucional 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério, substituída pela Emenda Constitucional (PEC- 415), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172 de 09.01.2001, avaliamos seu avanço no que diz respeito às metas e objetivos relacionados à formação e valorização do magistério, que prevê; a destinação de 20 a 50% de carga horária dos professores para a preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas; a admissão de professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da LDB.

Essas e outras metas necessárias à qualificação e melhoria do trabalho desenvolvido devem, no entanto, ser alvo de atenção e exigência não só daqueles diretamente envolvidos com a educação, mas também por parte de toda a sociedade, na busca de melhores condições de trabalho para o profissional, sua valorização traduzida em salários dignos; devem ainda exigir dos órgãos competentes que a formação (inicial e continuada) seja desenvolvida por instituições de ensino superior que tenham reconhecidamente seu trabalho realizado com qualidade (SARTI, 2007).

Além das questões legais, aqui brevemente apresentadas em relação à garantia e valorização da formação docente, consideramos também que a qualificação deste profissional deve opor-se à racionalidade técnica, que marcou durante muito tempo o seu trabalho e a sua formação, compreendendo hoje o professor como um intelectual em processo contínuo de busca na melhoria de sua qualificação. As narrativas de todos os participantes da pesquisa

demonstram de forma inequívoca, no seu processo formativo a existência dessa racionalidade e a luta deles para ser outro profissional. É o que a voz do professor Genivaldo expressa no sentido dessa busca de melhoria:

Enquanto educadores, somos um pouco de cada coisa, e se trata de uma grande responsabilidade nessa sociedade que prioriza servir ao capitalismo em relação a trabalhar a humanização das pessoas, tratar do ser, porque não é que sejamos os redentores da humanidade, dos alunos da escola. O fato é que em algumas comunidades, os pais se aproximam da escola, mas a grande maioria se afasta isso implica no processo de desaceleração da aprendizagem, quando não se tem o acompanhamento dos pais, isso se reflete diretamente na aprendizagem, podendo ocorrer um retardamento.

Devemos ressaltar que a formação do educador não deve tratar-se apenas da sua habilitação técnica e domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Busca-se ter em mente a qualificação no sentido de uma formação humana, em sua totalidade e nesse sentido, a prática deste educador não pode ser realizada de maneira desvinculada da formação integral da sua personalidade humana, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

Sobre a prática pedagógica a professora Rosana faz uma auto(reflexão) a qual podemos refirmar que somos construídos ao longo do tempo entre outros espaços, na escola, na relação com nossos professores, com o que aprendemos e nos constituímos, nossas atitudes e práticas certamente falarão de nós, quem somos e como fomos constituídos, podemos notar na narrativa elementos que marcam a identidade tanto pessoal quanto profissional da professora:

Eu passava uma cópia, um ditado, aquele ato mecânico. Mas o maior desafio foi quando comecei trabalhar em minha própria turma constituída por 40 alunos de segunda série, os alunos já sabiam escrever e conseguiam ler, se eu ditasse uma palavra eles faziam rápido. Nesse tempo o importante era a criança saber a silabação, era assim que a gente conduzia o processo de ensino, como fui orientada a fazer. Esse era o método tradicional, hoje o professor deve fazer a criança entender o contexto. No método tradicional algo que deu certo foi o ditado, eu trabalhei muito ditado, de número, de palavras, vejo que deu certo, embora não haja interpretação nesse método. Esse processo de decorar não exige interpretação, era como se fosse copiar e colar tal e qual estava no texto, a mesma resposta. Havia professor que considerava errada a resposta que não estivesse igual ao que constava escrito no livro. Mesmo que a resposta estivesse meio certa, o professor considerava errada. E isso eu só comecei a perceber a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prendi no Magistério.

Desse modo, ser professor hoje, portanto, redonda na urgência de se reverem posições do que seja educar neste momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano.

Implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas.

E educar nesse contexto requer que sigamos as preocupações de Sacristán (2000), ao ressaltar quem são e como atuam os professores, depende das considerações sobre a sua formação pedagógica, seu lastro cultural, suas qualidades pessoais, seu *status* social, as condições e regulações de seu trabalho, sua ética profissional e sobre a concepção que tem de si mesmo, como profissionais e educadores, significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo historicamente o espaço onde atua seus alunos, o conhecimento que trazem e suas expectativas.

Com base nestas reflexões entendemos que, a partir do momento em que os professores começarem a refletir sistematicamente sobre a sua própria prática, sabendo que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, certamente encontrarão, na amplitude da própria prática, os fundamentos para repensá-la e redimensioná-la.

Para Garcia (1999), a reflexão sobre a prática não pode se dar no vazio. Essa reflexão cria por si mesma, a necessidade de resgatar da prática a teoria ou os fragmentos de teoria que a embasam. Assim, a prática de pensar na prática e de estudá-la leva o docente à percepção dessa prática e do conhecimento anterior que possuía da mesma e que, de modo geral, envolve um novo saber. Pode-se dizer, portanto, que esse é um momento de extrema importância na formação do professor, pois permite o avanço sobre a própria prática.

Para Silva (2008), o profissional, formado por uma escola contextualizada e repensada numa dimensão globalizante, não deve ser mais aquele indivíduo apenas detentor de um saber e especialista em áreas específicas. Precisa, necessariamente, desenvolver qualificações e competências que possam contribuir para intervir e mudar a sociedade para melhor, atendendo as suas demandas e expectativas.

Devemos fazer com que a ação docente esteja voltada para a construção de aprendizagens e conhecimentos que qualifiquem o professor para o enfrentamento de novas situações, de forma a lhe propiciar reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, de modo a compreender a pesquisa como princípio educativo e não apenas como princípio científico, bem como trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das

práticas de formação, instituindo novas relações entre professores e saberes pedagógicos, saberes da experiência e científicos sendo que devemos entender que a formação não se constrói acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Valemo-nos aqui das ideias de Tardif, (2002, p. 10-11) que defende a assertiva de que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Neste contexto podemos compreender que a relação entre atuação e formação docente é proporcionalmente direta, pois de acordo com o tipo de relação que se articula, que se institui na sua trajetória de qualificação, ocorre a produção e reconstrução dos significados em relação à profissão, ao processo de identidade do ser professor. Notamos essa articulação referente a trajetória formativa na voz do professor na narrativa do professor Osvaldo ao assinalar:

Naquela época os professores não estavam nem aí, as aulas eram na casa deles, o professor ia lavar, varrer, fazer comida e deixava o aluno lá, dava a hora dele ir, ele ia embora, o professor muitas vezes só sabia escrever o nome dele e sabia um pouquinho só a mais. Então eu cursei a 1ª e 2ª série no supletivo e a 3ª e 4ª pela rádio Educadora, supletivo dinâmico, a aula a gente ouvia pelo rádio a tarde e a prova a gente ia fazer em Bragança no colégio Bordalo. A 5ª eu fui fazer em Augusto Corrêa, a 6ª, 7ª e 8ª eu fiz no Mario Queiroz em Bragança, conclui o magistério no Bordalo, 1º, 2º e 3º e fiz contabilidade no Padre Luiz. Passaram-se 11 anos, voltei a estudar e passei no vestibular. [...] Hoje os meninos saem da 4ª série e sabem mal fazer o nome, acontece muito isso, chegam lá no quarto ano pode ver, o professor vai ter que se virar para dar conta da aprendizagem do aluno sendo nossa a culpa quando muitas vezes enquanto professores não nos preocupamos com essa realidade.

Nesse sentido, fica claro o quanto o professor precisa refletir sobre sua própria prática e sua formação deve basear-se, necessariamente, numa análise crítica de sua ação, buscar construir uma visão de seus avanços e de suas limitações, observando os pontos que necessita de subsídios e referências teóricas, a fim de reinventar constantemente sua prática, para então, superar as dificuldades encontradas, e conferir sentido humano e ético no ato de ensinar.

Assim, a necessidade e a importância de conhecer e refletir sobre o processo de formação docente e a atuação profissional no cotidiano escolar, se fazem necessárias e urgentes diante de uma sociedade que tem exigido um profissional competente, comprometido e atuante, no sentido de formar sujeitos históricos e conscientes de seu papel no mundo atual.

Diante do que foi exposto, reafirmamos a importância de refletir sobre a formação docente e suas implicações à prática pedagógica, principalmente durante os processos formativos adquiridos nas instituições escolares. E esta formação necessita ancorar-se em bases mais sólidas, buscando valorizar uma qualificação inovadora e transformadora destes profissionais da educação, que busque superar uma mera formação técnica, para trabalhar no sentido de uma formação reflexiva e política, e se ancorando ainda e principalmente na concepção de uma formação de professor pesquisador.

Segundo Severino (2001), é preciso superar a ideia reducionista de que a função educativa da universidade se exaure na formação de mão-de-obra, como mera preparação para o mercado de trabalho, por mais qualificada que seja esta preparação.

Assim, não se pode perder de vista que a formação universitária é um processo extremamente complexo. Se é verdade que a apropriação e o domínio de conhecimentos e de habilidades técnico-científicas são exigências indiscutíveis, é igualmente verdade que essa formação não pode reduzir-se a isso.

É importante, neste contexto, a compreensão da importância da formação política, pedagógica, reflexiva do aluno, no seu sentido mais profundo, ou seja, a compreensão pelo aluno da Universidade, de sua dimensão de cidadania, de sua inserção numa determinada sociedade, onde relações de poder estarão sempre presentes e marcando as relações entre as pessoas, onde quer que elas possam desenvolver suas atividades profissionais.

Ao analisar a história de vida de professores na vila do Treme, nos deparamos com uma diversidade de elementos que renderiam centenas de páginas de análise diferentes de outras, uma vez que tínhamos como base de estudos e pesquisas, atividades diferenciadas e consideradas naquele contexto, como inovadoras.

A formação do professor, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como profissional com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, pela cidadania.

As histórias de vida dos professores da vila do Treme nos suscitaram diversas reflexões e interações no processo de construção de suas identidades pessoais e profissionais “mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, os professores continuam a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor” relacionado diretamente na

construção permanente de sua identidade. Nóvoa (1992) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”.

E partimos dessa compreensão para compartilhar que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso que (Nóvoa 1992, p.14-16), prefere falar em processos identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor isso, em decorrência do conjunto de gostos, experiências e de acasos no decorrer do tempo, concepção e comportamentos que identifica a maneira própria de ensinar de cada um dos professores. Isto é, o modo de cada um ensinar liga-se diretamente ao modo de ser da pessoa, ao modo de tornar-se o que é, “é o eu pessoal em face do eu profissional, do ser e do ensinar”, Nóvoa, (op.cit. p. 16).

É isso que as narrativas revelam que a vida profissional, de fato, justifica as trajetórias. O desejo de transmitir fatos, experiências, dados sobre os trabalhos realizados é a tônica das biografias. Durante a gravação das narrativas cada professor frisava aspectos de sua experiência, que eles consideravam mais significativas na construção da sua maneira de ser professor. Fonseca, (1997) constata que a motivação para o trabalho de rememorar implica reconhecer uma dimensão utilitária do narrado. Nas narrativas dos professores da Vila do Treme há crítica aos governos, às lideranças políticas locais, denúncias e proposições relacionadas ao atual estado da situação do professor e da educação pública a nível local e nacional.

Ser professor do Ensino Fundamental é ser educador. Essa questão de ser professor e ser educador está presente nas três narrativas, os professores se veem e se sentem educadores, por conceberem as disciplinas curriculares e a educação de forma distinta, ou seja, o papel do processo de ensino aprendizagem das disciplinas é um, e o processo educativo na formação do ser humano, do cidadão na sociedade, é outro. Para o professor Genivaldo Miranda, ser professor é diferente de educador professor, ele afirma que o professor não tem compromisso com a aprendizagem do aluno, o professor apenas transmite o conteúdo, não se importa se aluno aprendeu ou não, já o educador passa, explica explana, interage, e explora as potencialidades do aluno e se compromete com sua aprendizagem.

Em consonância a essa compreensão e sentido é que a auto reflexão que cada um faz sobre sua prática, sobre o modo como se constitui e se vê como professor é no sentido bejaminiano, repleta de ensinamentos que aparecem como sugestões de como ser professor

do ensino fundamental no meio rural.

Nesse sentido podemos apreender nas narrativas que são marcadas pelo reflexo da memória da formação/escolarização, na prática docente em sala de aula, acompanhada de saberes emergido do contexto cotidiano, social e cultural.

Constatamos nas narrativas, aspectos da formação de cada professor que eles transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional, como é o caso do Projeto Gavião, um projeto político de formação continuada que consistia no magistério para qualificar os docentes da rede estadual e municipal de ensino. Participaram deste projeto o professor Genivaldo e a professora Rosana. Eles narram que já realizava a prática da sala de aula, a formação teórica veio fortalecer o que na prática já exerciam. Percebemos ao longo das narrativas que os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica e que podem contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes.

Aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, denominam saberes da experiência. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábito e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Pode-se chamar de saberes da experiência “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos”. Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos – “e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente” (TARDIF, et al,1991, p. 220, 228,).

Ainda para este autor, os saberes da experiência são compostos por objetos e condições nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição como meio composto por diversas funções.

Em relação a esses objetos é que se estabelece, uma distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, que é vivida de maneira diversa pelos profissionais, principalmente nos anos iniciais da carreira. Alguns rejeitam a formação recebida, outros a

reavaliam à luz das aprendizagens adquiridas e outros, ainda, julgam essa contribuição de uma forma mais específica, apontando aquilo que foi útil.

O professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros nem é também apenas um agente determinado por mecanismos sociais. O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer, oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta, Tardif et al (1991).

Josso (2004), afirma que a construção da narrativa de si funciona como uma “atividade psicossomática” em diferentes níveis. Primeiro, no plano da “interioridade”, segundo, na perspectiva “das competências relacionais”, porque implica colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as “recordações referências”, organizando-as num texto narrativo que tem sentido para si e esteja implicado com o tema da formação em curso.

A formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber fazer, uma vez que teorias, práticas e experiências de formação passadas são contempladas como objeto de estudo e reflexão, pois elas são indissociáveis, de modo que a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra.

No caso dos professores desta pesquisa, a busca da qualificação e a inserção no ensino superior vão ao encontro de uma necessidade profissional e pedagógica. Eles sentiam a necessidade de ir em busca de outros conhecimentos, de outras aprendizagens que pudessem auxiliá-los no seu fazer educativo. E estes depoimentos revelam uma preocupação com o processo ensino aprendizagem com os seus alunos. Assim se reportam os participantes da pesquisa:

Em 2000, ano de conclusão, da formatura do magistério. Foi quando veio à lei do magistério, a lei Darci Ribeiro, que só podia ficar em sala de aula quem tivesse o magistério, e eu não tinha concluído ainda e perdi minha turma de alunos. Foi esse fato que me impulsionou a estudar mais, eu só fiquei triste, porque já tinha bastante tempo trabalhando. Trabalhei de 1992 até 2000, sem o magistério. Com magistério redimensionei minha prática. Como pedagoga atuei só durante um ano na sala de aula. Melhorei com o magistério e com a pedagogia ainda mais. (professora Rosana).

Quando temos só o nível médio ficamos muito limitados, até mesmo com o curso de magistério, trabalhava claro, com poucas teorias, mas não era o suficiente, mas a partir do momento a gente entrou em sala de aula, passamos a trabalhar, com poucas teorias, no caso que eu obtive no curso de magistério durante três anos e, ao entrar na universidade e cursar pedagogia, os conhecimentos que eu já tinha foram ampliados, recebemos uma gama de informações teóricas. (professor Genivaldo).

Para Nóvoa (1992) não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação

pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

Percebemos nestas narrativas que as necessidades de formação são identificadas pelos próprios professores, em ligação estreita com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas junto a seus alunos, demonstra a busca de uma qualificação que atenda a demanda da escola na qual trabalham e de suas salas de aula. É o que expressa a narrativa do professor Osvaldo:

Quando eu estava fazendo meu TCC, chegava do colégio, ia fazer as leituras e escrever, às quatro horas da manhã eu ia dormir, dormia uma hora e meia. Acordava novamente, tomava um banho e voltava para universidade. Cheguei a dormir na universidade, umas duas vezes em Bragança, fiz pedagogia, o curso era modular e durou três anos, o tema do meu TCC foi sobre classes multisseriadas do município de Bragança, porque na época eu trabalhava com multisseriado, nesse tempo tinha alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, tudo junto.

A formação dos professores em nível superior é hoje percebida como um contínuo e permanente processo de reflexão, abrangendo a própria trajetória de vida do professor e do aluno nas suas várias etapas de aprendizagem, desde sua educação de base até suas experiências mais recentes, nesse sentido, a formação docente deve qualificar os professores para uma prática profissional comprometida com a transformação social.

No que se refere às práticas dos professores, para Nóvoa (1995) a prática reflexiva na ação docente ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de aspectos de auto(formação) participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão.

Neste sentido, a importância do professor como profissional reflexivo, investigador da sua própria prática, lhe dá condições de repensar esta prática e de transformá-la cotidianamente, tendo como suporte as referências teóricas que podem realimentar a sua prática pedagógica.

As narrativas revelam além desse contexto escolar, uma história de luta, de superação, de doação, que escancara o que é ser professor, sobretudo frente aos desafios inerentes a escola situada no meio rural, como foi narrado pelos professores. Por terem vivenciado um sistema tradicional de ensino, que os oprimia em seu processo de escolarização e também na atuação profissional, e ainda assim escolheram enfrentar os desafios desta profissão professor com todas as dificuldades que vivenciaram como nos relata o professor Osvaldo:

Eu vim pra Vila fui atrás de aluno, como eu já trabalhava com Mobral eu já tinha uma ideia como era alfabetizar. A profissão que você escolhe, se você faz com amor, trabalha com amor de verdade, conseguimos superar toda dificuldade, pois até uns 10 anos de profissão, o que a gente ganhava em Bragança não dava para comprar um sapato no fim do mês, até uns 10 anos de profissão, era metade de um salário. A carga horária era de manhã e a tarde, pagamento nada, nós chegamos a passar seis meses sem receber, eu tive que deixar sala de aula, fui obrigado a ir pescar durante uma semana para dar de comida aos meus filhos. Ninguém tinha crédito, ficamos seis meses, metade de um ano sem receber.

Entendemos desta forma que a atividade docente tem um caráter bastante específico e requer saberes e competências específicas para possibilitar um enfrentamento, por parte dos professores, das dificuldades que se apresentam no dia-a-dia da escola.

É fundamental, segundo Nóvoa (1995), que os professores criem um saber de sua própria prática, integrando a parte teórica com base numa reflexão sobre a experiência pedagógica. Para tanto, faz-se necessário que os professores adquiram maior poder político; que conquistem visibilidade social, afirmando seus saberes, por meio oral e escrito; que encontrem processos equilibrados de relacionamento com comunidades científicas; que construam espaços para refletir coletivamente no seio das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das histórias de vida dos professores nos permitiu perceber como a formação desses educadores trazem e tem marcas e aprendizados forjados tanto na experiência da migração e luta pela formação, para que continuassem atuando como profissionais da educação, quanto nas vivências entre campo e cidade, seja na busca de emprego, seja na busca de escolarização.

As marcas dizem respeito principalmente ao amadurecimento como ser humano, com reconhecimento de sua comunidade ou grupo social, após terem experimentado e em parte superado situações de sofrimento, privação e luta para garantia dos direitos básicos. Os aprendizados estão relacionados à consciência da sua condição de vida e trabalho; capacidade de organização social; responsabilidade assumida com a comunidade onde vivem; e competência para acessar e transitar entre instituições que, direta ou indiretamente, estão envolvidas nas determinações sobre a vida não apenas na vila do Tremé, mas na região onde vivem.

As histórias de vida dos participantes da pesquisa revelam o esforço que fizeram para garantir a formação escolar e na atuação desde muito cedo como professores em escolas rurais, em momentos até como leigos, assumindo uma responsabilidade importante diante de

sua comunidade, são elementos marcantes na produção de aprendizados e consciência dos professores sobre a realidade educacional, seja no campo ou na cidade.

Se antes, num esforço isolado da família, a escola era buscada como forma de garantir ‘melhoria de vida’ - e muitos saíram do campo para ter acesso à escolarização na cidade -, atualmente, por conta desses aprendizados, os agricultores, extrativistas, catadores de caranguejo, pescadores coletivamente buscam trazer a escola para dentro das áreas em que moram, significando o sentido da busca por escolarização, considerada então como condição para melhoria das condições de vida, trabalho e permanência dos mesmos nas áreas de moradia em que conquistaram.

Constatamos isso nas narrativas dos moradores, que migraram das vicinais, das colônias, para a vila do Treme e até para Bragança, para que os filhos pudessem estudar, e com a esperança que suas vidas melhorassem.

De fato, seria ingênuo esperar que a formação do professor, adquirida na Universidade, possa dar conta de toda a dinâmica do processo ensino aprendizagem que se apresenta no dia-a-dia da escola, sobretudo nas escolas do campo. Todavia é coerente buscar nesse processo de qualificação uma formação teórico-prática, alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar e aprender, que considere o contexto local e regional onde estão inseridas as escolas, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano de sala de aula, novas apropriações sobre o ensino aprendizagem.

Essas novas apropriações deveriam tomar como base o paradigma da Educação do Campo, na perspectiva de discutir um modelo de educação contra-hegemônico, em que se pautar a heterogeneidade sociocultural da Amazônia, tal modelo se constitui em missão desafiadora, uma vez que os componentes culturais, históricos e ambientais dessa região apresentam expressiva diversidade e que no processo de luta para transformação da ordem vigente é imperativo se pensar em processos educativos orientados a partir da compreensão de que os sujeitos são diferentes. O que ensinar não é mais um fator preponderante quando o conteúdo deste ensinar é imposto mas o que é preponderante é ensinar-aprender em conjunto, aprender com os sujeitos locais? Como integrar os saberes escolares com os saberes dos alunos? Como o tempo se traduz para esses sujeitos? Como se dá a relação do conhecimento com o trabalho e vice-versa? Do que as crianças brincam? Como as crianças, jovens e adultos lêem o seu universo imediato? Nessa lógica se configura um processo emancipatório dos

sujeitos pela via da educação escolar.

A vila do Treme com seus aspectos de constituição e motivos de um acelerado crescimento apresentou para nós um retrato, ou melhor, uma paisagem concreta de um contexto educacional curricular em dissonância com o contexto histórico e do cotidiano das crianças, que alimentam suas existências e sonhos na vila. Na qual abriga aproximadamente 10 mil pessoas que sobrevivem principalmente da pesca artesanal, da coleta do caranguejo e demais produtos do mar e da floresta.

Quando a vila passa a integrar a Unidade de Conservação-Reserva Extrativista Marinha Caeté Taperaçu, pelo Ministério do Meio Ambiente, os sujeitos tiveram certa visibilidade por parte do Estado e acesso a direitos fundamentais, que antes não acessavam.

Nesse sentido, os direitos constitucionais dos cidadãos brasileiros passam a refletir sobre a chegada da escola e da admissão de professores na comunidade do Treme, profissionais da própria comunidade, que construíram suas vidas e famílias na vila, buscaram formação acadêmica e atuam nas escolas da vila, a exemplo dos sujeitos desta pesquisa.

Na lógica determinada pelo capital, a educação forja um discurso de emancipação dos sujeitos, unifica os modelos de desenvolvimento segregada e nega a existência de formas de desenvolvimento que não se coadunam com o estabelecido pelo estado hegemônico. A escola e o professor que tanto almejavam chegar, e juntos chegam os descompassos, os impactos, certa inversão de valores, os desafios. Se faz necessário uma construção coletiva de um modelo diferenciado de currículo, de educação, com metas e atividades dialogadas tanto para as escolas do campo quanto para a cidade.

Princípios, diretrizes educacionais específicas que orientam os processos educacionais dos sujeitos do campo devem estar em pauta nos planos educacionais do poder público municipal. Um olhar voltado à possibilidade de construir um currículo para escolas do campo para as escolas da região do nordeste paraense, situadas em comunidades rurais como a do Treme, alicerçada sobre os aspectos da identidade, saberes e cotidianos que estão alheios ao contexto das escolas do Treme.

Aqui reside à transformação da sociedade, essa é a tão proclamada quebra do pensamento hegemônico. Se em dadas proporções outras relações como as de trabalho, tempo-espaco-território e o brincar constituíssem a experiência educacional da gente da Vila do Treme, estaria de fato constituída a pedagogia da práxis, para dar conta dos desafios a serem enfrentados no campo do estabelecimento de experiências de escolarização das

populações do campo na Amazônia.

A educação do campo é um direito de todos que habitam esse território e dever do Estado por certo, todavia não se pode conceber uma escola do/no campo dissociado dos saberes constituídos pelas populações do/no campo em sua relação de simbiose com a natureza, qualquer outra forma de mediar processos educacionais que inferiorizem os saberes locais, atenta contra o princípio da igualdade de direitos na dinâmica da diversidade amazônica e brasileira.

Para Cordeiro (2009) se faz necessário, porém, esclarecer que, ao se reivindicar políticas educacionais que incluam a especificidade do campo, não se está postulando uma condição de inferioridade, mas de postular a existência de direitos que há muito lhes vem sendo negados, como se apenas às cidades o direito possa ser dado. Por isso, há o entendimento de que, campo e cidade são realidades históricas inter relacionadas, que precisam estar presentes nas políticas educacionais planejadas e gestadas pelo poder público, e executadas pelas instituições responsáveis pela formação, mais especificamente, as Faculdades de Educação das Universidades.

Não queremos somente escolas no campo, queremos escolas do campo, contando a história do campo, para que futuras gerações de homens e mulheres do campo exerçam papel de protagonistas de um desenvolvimento sustentável como alternativa ao modelo hegemônico capitalista e expropriador e para o estabelecimento de uma nova pedagogia, a pedagogia da libertação como defendem vários pensadores como Freire, Arroyo, entre outros.

Essa discussão da educação do campo deve dialogar com a prática pedagógica dos professores, uma vez que reproduzem ao longo do tempo de sua atuação profissional, práticas de alfabetização consideradas tradicionais e relevantes para esses professores, cujos resultados são avaliados por eles como positivos no processo de ensino aprendizagem. Elementos estes, que marcam além da prática deles, seus processos de identificação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *Profissionalização docente e identidade – a invenção de si*. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br> acesso em 10 jan. 2013.

_____. *Educação e trabalho: pesquisando com histórias de vida – 1988 a 1997*. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 155-162, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br> acesso em 10 jan. 2013.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. *Políticas de formação docente: o programa de interiorização do curso de formação de professores para pré-escolar e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na Universidade do Estado do Pará*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2007, 157.

ABRAMOWAY, R. *As Particularidades da agricultura no desenvolvimento econômico*. In: Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão. Hucitec-ANPOCS, Campina, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez et all. Lisboa, Porto, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação Para Todos (1993/2003)*. Brasília: MEC, 1993.

BRITO Antônia Edna. *Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes*. In: SOBRINHO, José Augusto & CARVALHO, Marlene Araújo. *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez et all. Lisboa, Porto, 1996.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. *Relatos de experiência e investigação narrativa*. In: LARROSA, Jorge et AL. *Deixa-me que te conte: ensaios sobre narrativas e educação*. Barcelona, Laertes, 1995.

COSTA, Eliane Miranda. *A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor Universitário: na transição de paradigma* 2ª Edição Araraquara, SP, Junqueira & Marin editores, 2005

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BRAGANÇA, Inês. *Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008. p. 65-88.

CATANI, Denice Barbosa. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo, Escrituras, 1998.

CERTAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 362p.

CORACINI, Maria J. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. (Org.). Campinas: Editora da UNICAMP. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CLEMENTINO, Elizeu. *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida* <http://revistaseletronicas.puocs.br> acesso em 11 jan. 2013.

CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude/ trad. RAMOS, Patrícia Chittoni*, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, 277p.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. *Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação/UFPA. 2007.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. *O porquê e para quê do uso das histórias de vida*. In: MALPIQUE, Manuela. *Histórias de vida*. Porto: Campo das Letras, 2002. p. 155-160.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. *A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA / (Tese de Doutorado)*, Natal, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral- memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

DIEGUES, Antônio Carlos. “Populações tradicionais em unidades de conservação: o mito moderno da natureza intocada”. In: VIEIRA, Paulo Freire, MAIMON, Dália (Orgs). *As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade*. (Belém: UFPA; Rio de Janeiro: ANPED, 1993).

DOMINICÉ, Pierre. La formation enjeu de l'évaluation. In: BRAGANÇA, Inês F. De Souza. *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica* Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. 3. ed. rev. Berne; Frankfurt: Peter Lang, 1988.

DUBAR, Claude. Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education Permanente*, v. 3, n. 128, p. 37-44, 1996. In: BRAGANÇA, Inês F. De Souza. *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

DURKHEIM É. *Émile Durkheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. *Pés que andam pés que dançam: memória, identidade cultural na esmolação e marujada de São Benedito em Bragança (PA)*. Belém: EDUE-PA, 2011.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Pedagógico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de formação n. 1. Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Lisboa, 1988.

FLORES, Maria Assunção. *Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos*. Revista de Educação, v. 2, p. 107-117, 2004.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. *Juventude ribeirinha: identidade e cotidiano*. Dissertação (mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) UFPA, Belém, 1997.

FREITAS. Maria Natalina Mendes. *O Ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no Estado do Pará*. Dissertação (Mestrado em educação em ciências e Matemática) UFPA, Belém, 2005.

FONTANA, R.A.C & PINTO, A.L. Trabalho escolar e produção do conhecimento, In: NETO, A.S & MACIEL, L.S (Orgs.) *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre, Mediação, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas-SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Nascisa. Porto Editora 1999.

GALVANI, Pascal. Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Education Permanente*, v. 1, n. 122, p. 97-111, 1995. In: BRAGANÇA, Inês F. De Souza.

Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

GIRALDI, João Wanderley. *A diferença identifica. A desigualdade deforma*. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin/Maria Tereza Freitas, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer (Orgs.). – São Paulo, Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Porto Editora, Lisboa, Dom Quixote, 1995.

HAGE, Maria do Socorro Castro. (In) Narrativas de histórias de vida de professores. *A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida: estudo de uma experiência em Belém do Pará*. (tese de doutorado) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo na PUC/SP, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva* – tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1ª Ed. Belém 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes de Louro- 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HURTIENNE, T. Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável na Amazônia. In: COELHO, M. C. N.; *Estado e políticas públicas na Amazônia: Gestão de Recursos Naturais*. Belém: CEJUP 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Remar contra a maré: 2002.

_____ *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. *Memória e Prática Docente*. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *As faces da memória*. Campinas: Centro de Memória – UNICAMP, 1996.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução João Wanderlei Geraldi. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, nº 19, Jan / Abril, 2002.

_____ *Notas sobre a experiência e o saber de Sanches*. Maria de Fátima Chorão. *Ser professor: projeto, experiência*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, trajetos e modos de apropriação identitária. Revista n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Educação, v. 11, n. 2, p. 89-109, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura – um conceito antropológico*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar- Ed. 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão [et. Al] 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1924.

LINHARES, Célia. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para a formação de professores*. Rio de Janeiro: Projeto de Pesquisa/CNPq, 2000.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. *Educação Infantil e registros de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação Série educação infantil)

LOPES, Amélia. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001. In: BRAGANÇA, Inês F. De Souza. *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica* Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

MASETTO, Marcos (org.) *Docência na universidade*. Campinas SP, Papirus, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *O imaginário é uma realidade*. Revista FAMECOS. Porto alegre, nº15, 74-82, 2001.

MIOTELLO, Valdemir. *A construção turbulenta das hegemonias discursivas*. O discurso neoliberal e seus confrontos. Tese de doutoramento em linguística, Unicamp, 2001.

MONTEIRO, Albêne Lis. *Autoformação, histórias de vida e construção de identidades do/a educador/a*. São Paulo, PUC, 2002, (tese de doutorado).

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Revista de Pesquisa Histórica, São Paulo, v. 10,p. 1-178, 1993.

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, p.109, 1991.

_____ (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____ *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1992

_____ *Os professores e a sua formação*. Portugal, Dom Quixote, 1995.

_____ FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 1988..

NUNES, Cely do Socorro Costa. *ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa & MONTEIRO, Albêne Lis (orgs). *A formação de professores e a escola frente ao quadro de inovação e mudança educacional: desafios para o trabalho docente*. Revista Cocar/ Universidade do Estado do Pará. v. 1, n. 2, Jul/Dez. Belém: EDUE-PA, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tânia (Org.) *Cartografia de Saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular*. Belém: EDUEPA, 2007.

_____. (Org.). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. *Arquitetura da criação docente: a aula como ato criador*. Tese de doutorado. PUCSP, Programa de Educação: Currículo, 2004.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C.de (Orgs.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 2)

_____. (Org.) *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 3)

_____.; SOUZA, E.C.de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 4)

_____. *Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 103-130.

_____.; BARBOSA, T.M.N. (Org.) *Memória, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 5).

_____.; BARBOSA, T.M.N. (Orgs.) *Narrativas de formação e saberes biográficos*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 6).

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: BRAGANÇA, Inês F. De Souza. *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo Cortez 1999.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Hélia. *Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial*. Revista de Educação, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

PORTELLI, Alessandro. “Tentando aprender um pouquinho; algumas reflexões sobre a ética na História Oral”. In: *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós- Graduação e do Departamento de História da PUC, n.15. São Paulo: PUC, 1997.

_____, Alessandro. História Oral como Gênero. *Projeto História*, São Paulo, (22), jun. 2001.

PLACER, Fernando G. *O outro hoje: uma ausência permanentemente presente*. In: Jorge Larrosa e Carlos Skliar (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RAMALHO, Betânia Leite, NUNES, Isauro Beltrão, GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, Sulina, 2003.

_____. A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco (org.). *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Artemed, Porto Alegre, 2000.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Antropologia das formas sensíveis: entre o visível e o invisível, a floração de símbolos. In: *horizontes antropológicos*, Antropologia Visual, Ano 1, vol. 2, 1995, PP 85-92

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (organizadores) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

RICOEUR, Paul, 1913. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007

SACRISTAN. J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Profissão professor*. Porto Editora, Portugal, 1995.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco (org.). *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Artemed, Porto Alegre, 2000.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. *Formação de professores: dilemas e desafios*, In: NARDI, Roberta Galosso; LOPES, Márcia Cristina Romero; HANSEN, João Henrique (Orgs). *Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas*. São Paulo, Centro Universitário São Camilo, 2007.

SAMAIN, Etienne. Balinese Character (Re) visitado: uma introdução á obra visual de Gregory Bateson e Margaret Mead. In: ALVES, André. *Os argonautas do Mangue*. Campinas: UNICAMP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, 17-72.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. *Educação, sujeito e história*, Antônio Joaquim Severino – São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de e ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (Orgs). *Tempos Narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs. 2006.

SOUZA, E.C. *Autobiografias, Histórias de vida e Formação: pesquisa e ensino*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, 371 p.

SOUZA, E.C. de; PASSEGGI, M.C. (Orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRRN, 2008. (vol. 7)

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SILVA, Carlos Donizette da. *A prática do professor universitário no curso de formação do professor*, In: FERREIRA, Nali Rosa Silva & SILVA, Maria da conceição. Textos e contextos. Belo Horizonte: Fundac – BH, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro, DP& A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. *A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Vozes da Educação: memória, histórias e formação de professores*. Petrópolis, DP& A, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2008a.

_____ e MIGNOT, A.C. (Orgs) *História de vida e práticas de formação*, Rio de Janeiro: Quartet, 2007, reúne artigos de pesquisadores brasileiros que participaram da Série “Histórias de Vida” no Programa Salto para o futuro, em 2007, na TVE/TVES-COLA, como mais um dos desdobramentos do II CIPA.

_____. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008. p. 65-88.

Sobre a Reserva Extrativista Caeté Taperaçú. Disponível em <http://www.icmbio.gov.br> acesso em 22/07/2012.

TARDIF, Mauricio. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1991..

TRIVIÑOS, A. N. *A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa Educa, 1993.

APENDICE A– Declaração de sigilo ético-científico

Eu, **FABIOLA APARECIDA FERRIRA DAMACENA**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Linha de Pesquisa – Memórias e saberes interculturais, sob matrícula de nº, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso de histórias de vida, imagens e conteúdo e das narrativas obtidas de moradores realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios. Como garantia da não-estigmatização dos sujeitos fotografados e entrevistados, as imagens serão utilizadas exclusivamente no trabalho final da pesquisa, sem causar prejuízo às pessoas e/ou a escola onde trabalham. Os professores e moradores entrevistados são identificados pelos seus próprios nomes, com a permissão dos mesmos através de assinatura do termo de consentimento esclarecido.

Bragança, PA _____/_____/_____

FABIOLA APRACIDA FERREIRA DAMACENA

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia/UFPA

Matrícula nº

APENDICE B – Termo de consentimento esclarecido

Eu, _____, RG: nº _____, residente e domiciliado (a) à _____

_____, autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida a mestrandas em educação Fabíola Aparecida Ferreira Damacena, bem como as fotografias feitas pela mesma, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

Bragança/PA, _____/_____/_____

Entrevistado (a)

Codínome para publicação: _____