



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARCIEVA DA SILVA MOREIRA

**RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROFESSORAS E ALUNOS/AS DA  
ESCOLA PEDRO RABELO DA PAIXÃO, QUILOMBO MIMBÓ, PIAUÍ**

TERESINA/PI  
2023

MARCIEVA DA SILVA MOREIRA

**RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROFESSORAS E ALUNOS/AS DA  
ESCOLA PEDRO RABELO DA PAIXÃO, QUILOMBO MIMBÓ, PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí/PPGED, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Diversidade/Diferença e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Francis Musa Boakari

TERESINA/PI  
2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Sistema de Bibliotecas UFPI - SIBi/UFPI  
Biblioteca Setorial do CCN

M838r Moreira, Marcieva da Silva.  
Relações de ensino-aprendizagem: professoras e alunos/as  
da Escola Pedro Rabelo da Paixão, Quilombo Mimbó, Piauí /  
Marcieva da Silva Moreira. -- 2023.  
163 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí.  
Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Teresina, 2023.

Orientador: Prof. PhD. Francis Musa Boakari.

1. Ensino - aprendizagem. 2. Relação Professor-aluno. 3.  
Quilombo Mimbó – Amarante. 4. Relações Afrodescendentes.  
I. Boakari, Francis Musa. II. Título.

CDD 370.152

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes – CRB3/1461

MARCIEVA DA SILVA MOREIRA

**RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROFESSORAS E ALUNOS/AS DA  
ESCOLA PEDRO RABELO DA PAIXÃO, QUILOMBO MIMBÓ, PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí/PPGED, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Defesa de Mestrado Aprovada em: 27 de fevereiro de 2023

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Pós-PhD. Francis Musa Boakari – UFPI – Orientador, Presidente

 Documento assinado digitalmente  
ANTONIA EDNA BRITO  
Data: 25/07/2023 11:47:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antonia Edna Brito – UFPI (Titular Interna)

 Documento assinado digitalmente  
MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA  
Data: 31/07/2023 15:14:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Borges da Silva- UFPI (Suplente Interna)



---

Prof.<sup>o</sup> Dr. José da Cruz Bispo de Miranda – UESPI (Titular Externo)



---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Robson Carlos da Silva- UESPI (Suplente Externo)

Dedico este estudo a Deus, minha proteção divina e motivo de inspiração de que tudo era possível.

Aos meus pais, por serem minha base e por me amarem tanto.

Aos meus irmãos e irmãs, mesmo com a distância e falta de companhia, foram energias positivas.

Ao meu marido, por todo amor, companheirismo e dedicação comigo.

Aos meus parentes, amigos, compadres/comadres pela torcida e amizade.

Ao meu orientador/amigo, por toda a sua dedicação e paciência.

Às professoras e às crianças que foram inspiração para o desenvolvimento da pesquisa no quilombo Mimbó.

Aos amigos da escola Pedro Rabelo da Paixão.

Aos griôs da comunidade Mimbó, que foram memória viva de sustentação para revisitar as minhas narrativas de vida.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. Por que deveria tentar justificar por que escrevo? Preciso justificar o ser chicana, ser mulher? Você poderia também me pedir para tentar justificar por que estou viva?

Gloria Anzaldúa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque que sem ele nada seria possível, pois me concedeu tantas bênçãos, foi minha sustentação de tantos momentos de dificuldades, mas sempre honrando com a superação e fé.

Aos meus pais de sangue, Feliciano e Maria Eunice; e os de adoção Francisco José (memória) e Ana Maria, por todo amor e cumplicidade, sempre me apoiando nas dificuldades e superações de vida, sofrendo e torcendo em todas as formas.

Ao meu marido, Manoel Filho, por sua força, dedicação e amor compartilhados no nosso cotidiano, amando-me e respeitando-me. Obrigada pela paciência e prova de incentivo quando pensava que não seria possível chegar até o final.

Aos meus irmãos, pelas energias positivas dadas a mim com palavras e motivação.

Ao meu orientador, Francis Musa Boakari, por ser um amigo e acreditar que juntos conseguiríamos realizar a pesquisa, por suas palavras de incentivo, a análise detalhada do texto e por compreender os momentos de dificuldades da escrita, medo e baixo astral, sempre me motivando. Compartilhar esses momentos com o senhor fez com que eu me tornasse uma pessoa melhor e mais capaz de superar as adversidades da vida.

Aos/as amigos/as de trabalho da SEMED-Amarante, do quilombo Mimbó e da Assistência Social, pela torcida e energia positiva.

Aos amigos e gestores do município de Amarante-Piauí, Diego Teixeira Carvalho e Ana Tércia Carvalho Teixeira, pelo apoio e ajuda nessa fase do Mestrado.

Aos meus parentes (Avós, Tios/as, Primos/as, Cunhados/as), pelo amor e parceria.

As Minhas comadres e irmãs, Luciana Pereira, Rayane Caroline e Elizelma, Valéria Matos pela motivação.

À minha amiga Francilene Brito, pela força, inspiração, amizade e ser essa mulher potente que me torna melhor, pelos empréstimos de livros, leitura de diversos textos, sugestões de bibliografias e apoio necessário para a realização desse estudo. Obrigada por me ouvir e compartilhar de sua amizade.

Aos meus amigos Ms. Kácio Santos e Robison Pereira, que compartilharam de suas experiências para tentar contribuir com o processo de escrita.

À minha amiga Odilanir Leão, foi base sustentável para superar os meus medos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Ao meu amigo Lucas Vilarinho, pela cuidadosa leitura, correção gramatical e ortográfica deste trabalho.

Aos professores/as Ceíça, Cleanne, Isabel Pio, Raimundo Fonseca e Fabiana Santos pela ajuda de correção, orientação e dedicação para melhoria da ortografia.

Aos amigos virtuais da turma de Mestrado em Educação, mesmo a distância enriquecerem minha experiência de vida e profissional.

Aos/às amigos/as do Núcleo Roda Griô, pelas experiências, amizades e sensibilidade de partilha de aprendizagens, em especial, Adriana, Alessandra, Alisson, Ayla, Ariosto, Carlos, Caryne, Denise Façanha, Efigênia, Emanuela, Elenita Francilene, Kácio, Leudjane, Odilanir, Ilanna, Raimunda Coelho, Raimunda Machado, Regina Abreu, Paulo de Tarso, Simoni, Vicelma.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação.

Aos professores/as avaliadores da banca de qualificação Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antonia Edna Brito, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Assunção de Maria Sousa e Silva Prof.<sup>o</sup> Dr. José da Cruz Bispo de Miranda, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Borges da Silva, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Carlos da Silva.

A todos e todas, o meu muito obrigada!

MOREIRA, Marcieva da Silva. **RELAÇÕES DE ENSINO – APRENDIZAGEM:** Professoras e alunos/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão, Quilombo Mimbó, Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação). 163 f. Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2023.

## RESUMO

Entende-se que as relações de ensino-aprendizagem envolvendo professoras e alunos/as acontecem de diversas maneiras nas práticas pedagógicas escolares, na comunidade, nas trocas de afetos, nos ambientes educativos, e, também, nos desrespeitos, negligências e outros comportamentos que influenciam as atividades do ensino desenvolvidas pelas/os profissionais da educação escolar, as quais resultam na esperada aprendizagem das/os alunas/os. Nesse sentido, considerou-se de importância social estudar este problema visando entender como as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelas professoras e alunos/as afrodescendentes do Quilombo Mimbó, Amarante, Piauí, influenciaram nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, e algumas consequências destas relações. Realizou-se um estudo de caso, com abordagem qualitativa, tendo como meios mais viáveis para acessar as informações, observações participantes nas salas de aula e nos espaços escolares, como também, diálogos em rodas de conversa com as professoras, enquanto se utilizava um diário de campo. Nessas atividades, foram tomados todos os cuidados com a saúde das pessoas envolvidas, devido à situação atual da pandemia da Covid-19, respeitando os protocolos estabelecidos pelo Ministério da Saúde. A pesquisa baseou-se também, nas leituras de trabalhos de pesquisadoras/es como Abreu (2014), Batista (2013), Boakari (2007, 2013, 2021), Brandão (2010), Cunha Junior (2005, 2008, 2012), Dayrell (1996), Fonseca (2001), Freire (1987,1992), Gomes (2008a), Gomes (2005b, 2012b, 2013b) Machado (2008, 2015), Moura (1991) Mununga (2005), Nascimento (1970), Santos (2010, 2020), Silva (2017a, 2020a, 2021a) e Silva (2005b, 2012b). Com este estudo, evidenciaram que existem relações mútuas de ensino e aprendizagem na Escola Pedro Rabelo da Paixão, onde os alunos/as quilombolas ensinam suas professoras e não só aprendem os conteúdos escolares necessários, mas compartilham outros conhecimentos existentes entre escola/comunidade. Ao mesmo tempo, as professoras, também, ensinam e aprendem com os/as alunos/as.

**Palavras-chave:** Relações de ensino-aprendizagem. Professoras e alunos/as. Escola Mimbó. Comunidade quilombola.

MOREIRA, Marcieva da Silva. TEACHING-LEARNING RELATIONS: Teachers and students of the Pedro Rabelo da Paixão School, Quilombo Mimbó, Piauí. Dissertation (Master's Degree in Education). 163 f. Graduate Program in Education in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2023.

### ABSTRACT

It is understood that the teaching-learning relationships involving teachers and children happen in different ways in school pedagogical practices, in the community, in exchanges of affection, in educational environments, and also in disrespect, negligence and other behaviors that influence activities of teaching developed by school education professionals, which result in the expected learning of students. In this sense, it was considered of social importance to study this problem in order to understand how the teaching-learning relationships developed by the teachers and Afro-descendant children from Quilombo Mimbó, Amarante, Piauí, influenced the activities developed in the school routine, and some consequences of these connections. A case study was carried out, with a qualitative approach, having as the most viable means of accessing information, participant observations in classrooms and school spaces, as well as dialogues in conversation circles with the teachers, while using a diary field. In these activities, all care was taken with the health of the people involved, due to the current situation of the Covid-19 pandemic, respecting the protocols established by the Ministry of Health. The research was also based on the readings of works by researchers such as Abreu (2014), Batista (2013), Boakari (2007, 2013, 2021), Brandão (2010), Cunha Junior (2005, 2008, 2012), Dayrell (1996), Fonseca (2001), Freire (1987, 1992), Gomes (2008a), Gomes (2005b, 2012b, 2013b) Machado (2008, 2015), Moura (1991) Mununga (2005), Nascimento (1970), Santos (2010, 2020), Silva (2017a, 2020a, 2021a) and Silva (2005b, 2012b). With this study, they showed that there are mutual teaching and learning relationships at the Pedro Rabelo da Paixão School, where Quilombola children teach their teachers and learn the necessary school contents. At the same time, the teachers also teach and learn with the children.

**Keywords:** Teaching-learning relationships. Teachers and children. Mimbo School. Quilombola.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Localização do Assentamento Araras, Escola e Mimbó-----	53
Fotografia 2- Ilustração do Assentamento Araras, Escola e Mimbó-----	53
Fotografia 3- Entrada da Escola, Pista e Barraquinha-----	57
Fotografia 4- Pista, Quebra- e o encontro dos caminhoneiros mole onde fica a escola-----	58
Fotografia 5- Encruzilhada entre: Assentamento Araras, Ararinha, Mimbó e Floriano-----	58
Fotografia 6- Portaria da direção da Escola Francisco Ferreira dos Reis-----	60
Fotografia 7- Escola Francisco Ferreira dos Reis da Comunidade Assentamento Araras do município de Amarante -Piauí-----	61
Fotografia 8- Transporte escolar que levava as atividades remotas até as residências dos alunos(as) que não moravam próximos a escola-----	62
Fotografia 09- Plantão de entrega de atividades-----	62
Fotografia 10- Aluno Assinando o recebimento das atividades mediadas em Mimbó do recebimento das atividades-----	63
Fotografia 11- Alunos(as) do 5º ano recebendo as atividades remotas-----	63
Fotografia 12- Aluna observando o seu material escolar na Escola Pedro Rabelo da Paixão da Comunidade Mimbó-----	64
Fotografia 13- Recado da mãe da aluna da Escola Pedro Rabelo da Paixão da Comunidade Mimbó-----	65
Fotografia 14- Desenho feito para a professora Marcieva-----	65
Fotografia 15- Carta de uma aluna para a professora Marcieva-----	65
Fotografia 16- Imagem dos exemplares de atividades enviadas aos alunos(as) do 5º ano----	66
Fotografia 17- Imagem da capa do caderno das atividade remota mediada-----	66
Fotografia 18- Imagem do modelo de atividades remotas mediada-----	67
Fotografia 19- Localização em rotas de satélite aéreas do quilombo Mimbó-----	70
Fotografia 20- Localização cartográfica do quilombo Mimbó-----	71
Fotografia 21 - Situando o Riacho Buritizinho-----	72
Fotografia 22- Demonstração do Riacho do Mimbó-----	72

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 01** – Sujeitos da Pesquisa-Professores

**QUADRO 02** – Participantes da Roda de Conversa

## **LISTA DE SIGLAS**

- CCE - Centro de Ciências da Educação / UFPI
- CNE - Conselho Nacional em Educação
- DEA - Departamento de Artes / UFPI
- DEFE - Departamento de Fundamentos da Educação / UFPI
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação
- NUPECAMPO – Núcleos de Pesquisa em Educação no Campo
- PPGEEd - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RODA GRIÔ GEAFro - Núcleo de Pesquisa sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
- SECAD - Secretaria de Educação Conituada, Alfabetização e Diversidade
- UESPI - Universidade Estadual do Piauí
- UFC - Universidade Federal do Ceará
- UFPI - Universidade Federal do Piauí
- UP - Universidade do Pernambuco
- TCC - Trabalho de conclusão de curso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA-----	16
1.2 A CRISE DA COVID-19 NA SOCIEDADE BRASILEIRA-----	31
1.3 A PANDEMIA NO CONTEXTO DE MIMBÓ - COMUNIDADES ESCOLAR E NÃO- ESCOLAR-----	33
1.4 CAMINHOS DA PESQUISA-----	35
<b>CAPÍTULO I – QUEM É A PESQUISADORA?</b> -----	<b>42</b>
2.1 TRAVESSIAS DA INFÂNCIA-----	43
2.2 TRAJETÓRIAS DE VIDA - RUMO À DOCÊNCIA-----	44
2.3 A “ESCOLA DA PISTA” E AS ENCRUZILHADAS-----	50
<b>CAPÍTULO II - MIMBÓ – UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA</b> -----	<b>66</b>
3.1 O QUILOMBO MIMBÓ-----	67
3.2 CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE-----	71
3.3 O TRABALHO NO SEMIÁRIDO QUILOMBOLA-----	72
3.4 AS FAMÍLIAS E RELIGIÕES EM MIMBÓ-----	75
3.5 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA-----	78
3.6 AFRODESCENDÊNCIA EM MIMBÓ-----	79
<b>CAPÍTULO III – A ESCOLA DE MIMBÓ: UM CAMINHAR CAMINHANDO</b> -----	<b>86</b>
4.1 UMA HISTÓRIA DA ESCOLA DE MIMBÓ-----	87
4.2 PROFESSORA IDELZUITA RABELO DA PAIXÃO: O QUE NOS ENSINAM AS PROFESSORAS DO MIMBÓ-----	88
4.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR HOJE NO QUILOMBO MIMBÓ-----	91
<b>CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO</b> -----	<b>92</b>
5.1. ABORDAGEM: PERSPECTIVA METODOLÓGICA-----	93
5.2 MÉTODO-----	94
5.3 CONTEXTO DA PESQUISA-----	99
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA-----	100
5.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA-----	102
5.6 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES-----	105
<b>CAPÍTULO V – O QUE DIZEM AS REALIDADES DA PESQUISA?</b> -----	<b>110</b>
6.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: DO VISTO– DO OUVIDO–DO FEITO-----	110

<b>CONSIDERAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO</b> -----	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>130</b>
<b>ANEXOS</b> -----	<b>135</b>
<b>APÊNDICES</b> -----	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A vida é como a água, nunca esquece o seu caminho. A água vai para o céu, mas volta a cair na terra. Vai para o subterrâneo, mas volta à superfície. A vida é um eterno ir e voltar. Corpo é apenas uma carcaça onde a alma constrói a sua morada.

(PAULINA CHIZIANE, 2009).

A escritora moçambicana Paulina Chiziane evoca lembranças que possibilitaram o encontro de diversos caminhos percorridos pelas travessias da vida, enfatizando as relações e trocas de conhecimentos. Travessias que constroem tantas idas e voltas, as quais promovem sentido às descobertas no trajeto do caminho. Chiziane frisa a “volta”. Neste sentido, no presente projeto, perguntamos - Para onde voltamos nesta pesquisa? Qual o foco – para o qual devemos voltar?

Nessas perspectivas de descobertas para onde ir (para onde voltar), o caminho começa a ter sentido, e entendemos que precisamos dos/as outros/as pessoas, outros contextos e vivências para compreendermos o desejo de percorrer novos caminhos. Isso porque trazem dentro de si memórias, histórias e encruzilhadas de emoções que intencionam reviver as suas/minhas/outras narrativas de vida.

Ademais, para Walter Benjamin (1985), a narrativa está mergulhada em uma arte da comunicação (coisa narrada), ela é vivida pelo narrador para em seguida ser retirada dele, por ele mesmo. Desta forma, concordando com o autor, entendemos que construir um percurso diante de uma narrativa é também habitar em uma arte de aprender a ouvir a si mesmo. Só tece uma história quem tem a capacidade de ouvir e viver bem.

Para desenvolvermos esta discussão pretendida, consideramos importante mencionar a questão das relações de aprendizagem, da formação de professoras e professores, a preparação profissional deles para atuarem com eficiência e eficácia nas escolas de comunidades remanescentes de quilombo, especialmente nas públicas, onde a maioria das crianças ainda estuda.

Quando falamos em relações de aprendizagem surgem várias reflexões, pois quando voltamos ao conceito de ensino, nos deparamos com as visões de Paulo Freire (1967), ao nos conduzir ao entendimento de que não existe ensino sem aprendizagem, e nesse caminho de troca de relação entre o ensino-aprendizagem tanto o professor quanto o aluno aprendem juntos,

o professor aprende ao percurso que ensina e o/a aluno/a que também aprende e ensina, ambos aprendendo com o outro.

Em uma escola de comunidade rural de remanescentes de quilombo todos deveriam assumir uma postura aberta para aprender e para ensinar, pois as relações de ensino-aprendizagem se desenvolvem de diversas maneiras e formas. Desse modo, quando referenciamos todos/as queremos inclusive evidenciar que os/as professores/as precisam assumir uma postura de realidade diante da comunidade, fazendo com que dialoguem com os costumes, histórias e tradições de seus alunos/as.

Ainda concordando com Freire(1967), quanto ao andamento do processo pedagógico, todos os envolvidos devem assumir uma postura consciente, pois todos fazem parte da comunidade escolar, - não só pelo ato de ensinar -, mas também pelo de aprender, considerando nossas histórias, trajetórias únicas e gerais. Indispensavelmente, mesmo sendo seres individuais biologicamente, somos dotados de complexidades sociais, culturais, afetivas e linguísticas.

Nesta razão, a relação de ensino-aprendizagem tem uma característica específica de promover o diálogo entre o conteúdo proposto, que faz uso do currículo e os conteúdos únicos, em envolvimento das vivências, histórias, memórias e experiências individuais de cada indivíduo que circula pelo ambiente escolar ou educativo, sejam dentro da sala, da escola ou da comunidade.

Para continuar com a narrativa proposta, abordamos o conteúdo da formação de professor, como seguimento de continuação da escrita desse texto.

A formação de professores para atuarem em comunidades quilombolas, deve atender às Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola, estabelecendo os princípios desse modelo de educação como meta de garantia de formação inicial e continuada para os professores/as da Educação Básica. Ademais, embora o curso de Formação de Professores de Comunidades Remanescentes de Quilombo, ainda seja uma realidade muito distante para as escolas de quilombo, precisamos mencionar as metas relacionadas ao quantitativo de professores/as a serem alcançadas, como base concreta de ação voltada à formação continuada de professores que atuam no âmbito da educação escolar quilombola.

A preparação profissional adequada das pessoas para atuarem na escola de quilombo é algo a se pensar como fator transversal no campo educacional, pois o docente tem nas mãos instrumentos indispensáveis para prover condições férteis e ideais a serem colocados em prática. A predisposição do professor para refletir e questionar sobre a diversidade é fundamental para a quebra de tabus vivenciados no meio escolar.

Entretanto, falar de formação docente envolve toda uma reflexão sobre a função da escola, até porque essa preparação é uma variação de conceitos, ações, participação social, e a formação, as quais não se baseiam somente no caráter pedagógico, mas como uma construção do indivíduo para a vida em uma diversidade social.

Com efeito, a educação para a diversidade é uma prática como parte do processo de construção social, que traz provocativas tanto na ação pessoal quanto no trabalho do professor, posto que essa mesma prática é um meio de reprodução de interesses ideológicos, econômicos e políticos das classes dominantes, que demonstram descaso e desinteresse com a promoção da diversidade enquanto processo de transformação social. Nessa perspectiva, Gomes e Silva (2011, p. 7) fazem a seguinte observação: “Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil, já não cabe mais aos educadores e as educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio”.

Nesse sentido, é preciso destacar que os professores necessitam do conhecimento da história e cultura afrodescendente para subsidiar a proposta para a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que trazem a obrigatoriedade da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, pois a acessibilidade do currículo e da linguagem na sala de aula ainda estão muito distantes da compreensão do que é essa identidade afrodescendente nas bases de ensino. Assim precisamos da sensibilidade dos/as profissionais da educação para perceber a relevância social e acadêmica desta formação para aprofundamento dessas relações escolares para o estímulo das discussões e da importância da diversidade cultural nesse espaço social que é a escola.

Do mesmo modo, os profissionais da escola precisam rever suas práticas em ação efetiva e de exploração dessa diversidade em práticas escolares significativas, e é nessa significação que precisaremos retomar o seguinte tópico, assim apresentaremos a relevância deste estudo. Para isso, daremos continuidade à discussão escrevendo sobre a prática escolar como provocativa desse primeiro momento.

Sobre a prática escolar, vale a pena observar que desde o início da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961 (LDB), no seu art. 4º, já era evidenciado que “[...] é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos” (BRASIL, 1961). Com essa lei ganhamos uma segurança legal, embora nem todos/as assumam o respeito garantido diante desse conhecimento, no entanto é preciso criar espaços de discussão para assim se embasar e envolver de outras questões aprofundadas para que se façam cumprir e ter uso dessa contribuição constitucional que é a lei.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2011, p. 57), em seu art. 210, estabelece que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, quando mencionamos e retratamos conteúdos mínimos, estamos querendo dizer que precisamos oportunizar uma formação adequada para os alunos/as nos seus diversos âmbitos, não somente institucionais, mas socioculturais também.

A prática escolar sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram seu desenvolvimento e produções acadêmicas, principalmente no que tange os avanços de metodologias de ensino para os educadores/as que vivenciavam as experiências docentes na sala de aula.

Diante de inúmeras transformações sociais, as práticas escolares também entraram na pauta de discussões e avanços científicos como um dos contextos mais relevantes a serem discutidos nos espaços da academia, pois é nela que são promovidas importantes formulações teóricas sobre o desenvolvimento escolar e da prática docente, tornando a pesquisa educacional um lugar central na busca de perspectivas que possibilitem uma nova realidade que envolvam os agentes e o ambiente escolar, assim transformando o ensino como foco principal de relações entre os/as professores/as e os alunos/as.

Outrossim, os professores/as e a escola de um jeito geral vêm vivenciando um processo de experiência e mudança no ambiente escolar, pois a escola acaba refletindo as inovações sociais e tecnológicas da sociedade. Tais alterações são repercutidas nas atuações dos alunos/as, fato que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre os docentes e agentes escolares, devido a dificuldade de acompanharem essas inovações diante dessas novas configurações do processo de ensino-aprendizagem, visto constituir-se em um processo de apropriação constante de espaços, sujeitos, práticas, saberes e regras que se recompõem as realidades sociais, consoante explica Dayrell (1996).

A escola atual vem sofrendo com mudanças constantes a sua volta, se tornando espaços em que as informações são atualizadas em tempo real, podendo ocasionar um desgaste da prática escolar ou mesmo das relações que aprimoram o ensino – interações essas que tornam a sala de aula o espaço de consolidação do conhecimento, das trocas de vivências e da busca de aprendizado recíproco. Neste processo, as relações entre as pessoas envolvidas, crianças e as profissionais da escola, são necessárias com a expectativa de que seriam ligações positivas e incentivadoras para todas as pessoas envolvidas.

As relações entre os/as professores/as e os/as alunos/as têm como ponto de partida o ensino e a forma como se relacionam na prática com seus alunos, visto que são nessas interações

que o conhecimento é mediado e absorvido diante dos conteúdos propostos pelo currículo, em construção da formação adequada dos cidadãos.

Quando se trata dessas relações entre professor/aluno, entende-se que não é uma tarefa fácil, é imprescindível a conscientização dos professores para que possam planejar as variedades de estratégias e facilidades que ajudarão na aprendizagem do alunado. O professor precisa estar aberto às novas experiências para compreender o mundo no seu modo de ser, ver e perceber as diversidades dos alunos/as que estão inseridos nos ambientes escolares. Precisamos falar de nós mesmos, das nossas vivências e experiências que valorizam os nossos lados afetivos e sociais, como nos dizia Freire (1996) sobre o fato de precisarmos estar abertos às novas experiências, para compreendermos o mundo e a realidade na qual os/as alunos/as estão inseridos, a fim de manter uma relação de valorização dos seus sentimentos para assim findar um processo de realização.

Precisamos fazer com que os envolvidos no ensino/aprendizagem, reconheçam que não se trata de um único trabalho escolar, mas sim um processo coletivo, em que o conhecimento é o resultado das relações humanas e das atividades interativas dos agentes escolares, podendo trazer influências proativas aos contextos sociais e culturais de ambos, como diz Dayrell (1996, p. 139), pois “[...] o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas[...]”..

É nessa tentativa que consideramos a importância da relação professor/aluno nesse processo, no qual o professor tem papel fundamental na mediação dos conteúdos e estratégias de aprendizagem, pois tanto o docente como os/as alunos/as estão em contínuo processo de construção, ou seja, são sujeitos ativos na relação ensino/aprendizagem que ocupam o mesmo espaço. Nesse caso, cada vez mais a relação professor/a aluno/a está conectada nas representações simbólicas, reais e estruturais da sociedade.

Para continuarmos com as reflexões do próximo subtópico precisaremos iniciar o estudo com a problemática e problema da pesquisa, buscando uma interação entre o contexto e a fase introdutória do estudo.

Assim, de uma forma particular, em relação à problemática e o problema desta pesquisa, entender/ouvir/contar as nossas e outras narrativas mexe com toda uma teia de vivências, portanto, é nesse mesmo enredo que referenciamos o caso da Escola Pedro Rabelo da Paixão da Comunidade Mimbó (Amarante-Piauí-Brasil), focando nas relações das professoras com os/as alunos/as desse ambiente escolar. É importante chamar atenção ao fato de que as relações em questão podem ser de afeto, respeito, admiração, ou de medo, desrespeito, desconsideração

ou negligência. Estas relações influenciam as atividades de ensino desenvolvidas pelas professoras e logo, a aprendizagem do alunado. Assim, contar sobre essas relações de ensino-aprendizagem e o que fazem destas mesmas é também ouvir o que estas podem nos ensinar da prática educativa com os/as alunos/as quilombolas como as da comunidade em tela.

Ao compor sobre o ambiente escolar quilombola, foi possível construir afinidades (relações, semelhanças, diferenças e comparações) com os/as professores/as, os/as alunos/as e comigo mesma enquanto pesquisadora. Isso posto, escrever sobre quais relações, interações ou conexões de amizades emergentes do encontro pedagógico dos docentes com os alunos/as - pode nos ajudar a elaborar conceitos acerca deles(as) bem como sobre suas aprendizagens, o que sabem e quais as dificuldades encontradas na escola; pois a escrita é uma forma de contar algo. Mas, esse contar pode trazer várias implicações, visões desses sujeitos que refletem os conceitos construídos nos seus cotidianos. Nesta lógica, foi incluído nesse diálogo como os docentes lidam com a situação da escola ser quilombola e atender majoritariamente afrodescendentes em relação ao seu entorno e a outros contextos.

A Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão do quilombo Mimbó, assim, de uma forma particular trouxe a realidade das vivências da infância, da história dos nossos/as ancestrais (avó, avô, mãe, pai, tios, irmãos, irmãs, amigos e parentes), dessas e outras famílias que tinham uma ligação direta entre as comunidades Elisio e Mimbó desta pesquisadora. Com isso, a pesquisa acadêmica foi a instrumentalização desse percurso diante das narrativas orais de colegas e familiares da pesquisadora. Depois dos casos com números alarmantes das vítimas da pandemia, no início da pesquisa, ainda tivemos muitas dificuldades em estar em contato direto com os parentes, moradores e os contadores de histórias/memórias do quilombo Mimbó, mas não faltou história oral diante daquela contadora de história que foi a genitora da vida Mãe Eunice, mesmo sabendo do estudo, das relações estabelecidas, os agentes do ambiente escolar, os moradores e os griôs quilombolas estavam saindo de uma crise pandêmica, tinham medo de conversar de forma direta com os pesquisadores e visitantes em suas residências, pegar nas mãos e ter esta interação com as pessoas da rua, então chegava a hora da calçada, pois precisava entender as nossas e outras histórias de vida para escrever.

Muitas vezes, ao cair o sol, como a contadora de história era a matriarca familiar, não era problemas ficarmos nas calçadas das nossas residências, então começamos as perguntas, curiosidades, questionamentos, porém tinham as intervenções e explicações descrevendo os lugares, as casas, as pessoas que faziam parte, os apelidos e nomes dados a cada griô que construíram a cultura do quilombo. Na sexta-feira, como será mencionada no capítulo seguinte, é o dia que antecede a feira municipal da cidade de Amarante, sempre foram um ofício para

nossos ancestrais e em especial (Pai Feliciano). Vem da comunidade fazer a feira na rua, atualmente vem passar finais de semana com a família e levar alguns alimentos e objetos para trabalhar durante a semana no campo. Nesse período pós-pandemia, todo final de semana fazíamos um trio, debaixo da árvore pé-de-ninho. Daqueles momentos saiam provocativas sobre o que era essa pesquisa, sorrisos das dificuldades encontradas, momentos de conquista, descrição de como eram as noites dos terreiros, as idades que cada um/a filho/a tinham e as relações que eram mantidas nessas travessias, mas sempre dizendo “eu não sei muita coisa, mas vamos dizer o que eu sei”. Assim, entendemos que fazer pesquisa ou estudar um objeto de estudo, primeiro se torna um encantamento para gerar a defesa de uma tese ou campo de estudo, que não se separa da investigação, interpretação e análises de resultados que foram fundamentados na arte de contar/narrar, pois a narrativa é um exercício do conto que pretende chegar a algum lugar/caminho ou fato.

Nesses caminhos de fatos, a contação de história faz parte de uma narrativa, e nessa busca de narrar algo, precisamos de nossos/as griôs/griotxs que foram indispensáveis para superar as barreiras deixadas da pandemia diante desta pesquisa, que também foram fundamentais para ativar informações nos documentários e reportagens em canais de informativos e noticiários que constroem conhecimentos e que nos ensinam a fazer pontes entre as narrativas de vida, as outras educações e as relações estabelecidas entre professores/as e os/as alunos/as. Nessa perspectiva, podemos compreender que a escola não é somente espaço de reprodução de conteúdo, mas de ligações que envolvem os pensamentos, as experiências, as habilidades e comportamentos dos sujeitos que participam dessa prática educativa escolar. As escolas, nos sentidos plurais, porém delimitadas em escolas de quilombo, se constituem como espaços educativos escolares onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos teóricos, mas, sobretudo sentimentos, hábitos, crenças, capacidades, memórias, culturas e valores, que contemplam todos/as aqueles/as que participam diretamente das conexões existentes nesse lugar.

A escola tem várias influências, sendo uma delas o uso político da educação escolar para reforçar a diferença, pois é nesse ambiente que é interseccionada a discussão sobre as diferenças, as pluralidades culturais, bem como as desigualdades sociais presentes no cotidiano de cada indivíduo. É na escola onde a educação do tipo escolar se materializa em forma de ensino-aprendizagem. Assim sendo, de acordo com Brandão (2013), a escola é o lugar em que se começa separar o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Mas, para consolidar as nossas reflexões sobre a escola, intenciono os nossos argumentos aos do autor Bourdieu (1998, p. 41), ao falar de uma ideia de “[...] “escola libertadora”, quando, ao contrário,

tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural [...]”.

A escola é um ambiente de reprodução da ordem social vigente, que na sua maioria exclui através do seu conteúdo de ensino às desigualdades existentes entre os/as alunos/alunas de comunidades, espaços e regiões das diferentes classes sociais. Logo, essa instituição é um resultado do seu capital cultural e da própria sociedade capitalista. Nesse sentido, o fato de ignorar ou excluir esse ensino para não problematizar a construção de um saber crítico torna uma instituição conservadora e reprodutora das desigualdades dos mais favorecidos em detrimento dos desfavorecidos.

Desse modo, por mais que a escola seja esse lugar de competição, um agente reprodutor das relações sociais e capitalistas, legitima a desigualdade e a conservação vigente que reforça a separação de saberes: “Porque ela tem um papel fundamental no processo de inclusão de conhecimento e formativo de cada indivíduo?” Sem sua colaboração não conseguiremos saber ou mesmo ensinar as especialidades sociais existentes na nossa sociedade capitalista através das práticas educativas e formadoras do desenvolvimento do ser humano. É a partir dessas provocações que buscamos entender quais as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por professoras que trabalham com crianças afrodescendentes quilombolas em Mimbó.

Essa situação ganha um grau de complexidade ainda maior quando entrelaçada a questões relativas ao que as escolas quilombolas, mais bem representadas aqui por professoras, em especial a Escola Pedro Rabelo da Paixão, localizada no Quilombo Mimbó, vêm pensando acerca dos trabalhos pedagógicos, e atividades desenvolvidas com crianças afrodescendentes quilombolas em espaços escolares, trabalhos estes que possibilitam desenvolvimento de relações de ensino-aprendizado entre essas professoras e alunos/as. Conexões essas que são construídas, desde o nascimento, e que se estendem por todos os anos de vida desses últimos, nos mais diversos contextos, como no familiar, no comunitário e nas vivências socioculturais do próprio Quilombo.

Neste trabalho, quando mencionamos relações, estamos nos referindo às interações de ensino-aprendizado entre as professoras e as crianças. Trata-se de vínculos escolares que entendemos, nesta pesquisa, como laços, encontros de aprendizagens, relações, julgamentos, amizades, afetos, desagradados, momentos felizes e tristes. Para melhor ampliação do entendimento dessas relações de ensino-aprendizagem em contextos escolares, entre as professoras e as crianças, precisamos saber mais sobre os fazeres das professoras, as suas práticas profissionais, como também, sobre as características das/os alunas/os e os seus

contextos escolares, uma vez que tais entendimentos e explicações retratariam realidades de escolas quilombolas, professoras de quilombos e crianças afrodescendentes desses espaços educativos.

Nesse ínterim, o lócus desta pesquisa foi a escola do quilombo Mimbó, que fica a 170 Km de Teresina, capital do Estado do Piauí, próximo ao vale do Riacho Mimbó e o Rio Canindé. Constitui-se como uma comunidade de descendentes de africanos escravizados que vivem das suas dinâmicas sociais, históricas, culturais, econômicas, territoriais e epistemológicas, em particular da prática das suas tradições e fortalecimento das memórias dessa população. É nessa comunidade que cada vez mais a escola tem sido questionada para entender, direcionar e ensinar as crianças afrodescendentes, que são fruto dessas experiências, vivências, relações e convívios das/os habitantes do Mimbó.

Quando decidimos estudar sobre quilombo ou comunidades negras rurais de remanescentes de quilombos, conseguimos alcançar uma compreensão que o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada, e para grupos, indivíduos e organizações, pois não se detém somente em um contexto histórico. Para isso precisamos ressemantizar ou designificar a situação presente nos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. Em acréscimo é preciso pontuar que também não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou comprovação biológica, tampouco de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea, mas sobretudo consistem em grupos assegurados - de acordo com o preceito legal do artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que garante perante o artigo 68º da Constituição de 1988 que deixa evidente que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” com laudos e relatórios de identificação de antropólogos, como exigência da Comissão Nacional Provisória de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CNACNRQ, em 1996. Isso se dá dentro de um contexto de aplicação de direitos constitucionais que são atribuídas a uma auto-atribuição de uma identidade comum na qual desenvolveram práticas cotidianas de resistências e manutenção de reprodução de seus modos de vida e características de uma origem de território próprio e formação de sistema escravocrata.

Para a autora O’Dwyer (2002), o quilombo ou comunidades negras rurais de remanescentes de quilombo possuem uma auto-atribuição de identidade diferente de comunidades negras rurais. Nesse aspecto, existe uma definição que designa essa pertença, não somente uma identidade histórica, mas sobretudo uma presumível condição de existir nesse presente território e ocupar uma terra de direito, buscando uma existência própria de relações e

pertencimento social determinado. No caso das comunidades negras rurais, há uma aproximação ao serem chamadas terras de preto, porém com uma vantagem de um termo mais nativo, e não uma palavra importada historicamente e reutilizada, mas comum em uma afiliação de orientação e ações coletivas, no sentido de destinos compartilhados. Pontua-se ainda essa proximidade nas semelhanças, no contexto étnico de territorialidade coletiva, de atividades, sejam agrícolas, extrativistas ou outras, mas em consideração ao seu próprio ecossistema e relações de trocas, solidariedade e reciprocidade entre parentes e vizinhos, já no caso das comunidades negras rurais remanescentes de quilombo, são identificadas pela persistência étnica, pelos sinais definidos socialmente significativos ao seu grupo.

Acreditando nessa identidade quilombola, estamos querendo dizer que as pessoas são importantes e nessa ação de importância o quilombo é o lugar onde se aglomeram povos com uma ancestralidade africana de escravizados, com uma formação política de resistência e uma valiosa definição de sobrevivência. Sendo assim, pretendemos dizer que a nossa história se edifica sobre uma necessidade política de construir, para si, formas de enfrentarmos diversos problemas, como: a pobreza, a fome, a desigualdade e a exclusão, na qual daríamos o nome de sobrevivência. Frente ao exposto, só conseguimos construir essas identidades quilombolas se tivermos condições de sobreviver e enfrentar os nossos primeiros elementos básicos que é ter qualidade de vida.

Nesse cenário, com um interesse particular, (observamos) com base em vivências cotidianas, educacionais e relatos orais das professoras da escola de Mimbó do que as crianças afrodescendentes quilombolas sofrem de julgamentos prévios quando chegam à escola. Este pré-julgamento que caracteriza a nossa sociedade machista, racista e classista influencia as concepções, atitudes e comportamentos das profissionais que gerenciam o que acontece na escola – das relações entre as pessoas, a maneira em que desempenham as suas responsabilidades e os resultados das atividades desenvolvidas.

Sobre Mimbó, vamos desenvolver uma discussão detalhada mais adiante no texto. A pretensão aqui foi a de facilitar reflexões sobre o contexto que foi alimentador das atividades de pesquisa e outras experiências que viabilizaram esta produção científica.

Neste estudo, definimos como objetivos, o nosso querer **saber quais as relações de ensino-aprendizagem** construídas envolvendo professoras com as crianças da escola Pedro Rabelo da Paixão da comunidade quilombola Mimbó e como o ensino dessas docentes influenciam o cotidiano escolar desses alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de suas aprendizagens, fato que justifica o título do trabalho **“RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROFESSORAS E ALUNOS/AS DA ESCOLA PEDRO RABELO**

**DA PAIXÃO, QUILOMBO MIMBÓ, PIAUÍ”**. A escolha do título foi definida como uma das formas de compreendermos as relações entre professor/a e aluno/a na escola do quilombo Mimbó. No percurso do trabalho os enfoques sobre a prática docente como viés pedagógico e racial são evidenciados no estudo, e o título foi uma provocativa de dizer que existem várias formas de relações, mas precisamos delimitar e aprofundar dentro desses caminhos. Especificamos o grupo formado por professoras de alunos/as de escola quilombola pela necessidade de descrevermos, mais especificamente, a realidade da prática pedagógica dessas docentes com os/as alunos/as afrodescendentes de quilombo na escola, enfatizando-as, durante toda a pesquisa.

Estas preocupações, dentre outras, são oriundas da seguinte **questão de pesquisa**: Como as professoras da Escola Pedro Rabelo da Paixão constroem relações de ensino-aprendizagem com as crianças no cotidiano escolar do Quilombo Mimbó, em Amarante - PI? Estas inquietações levaram a **realizar esta pesquisa para entender as relações** de ensino-aprendizagem construídas na prática pedagógica dessas professoras com os alunos desta escola, e como essas práticas afetam a vida desses sujeitos, as influências das mesmas em termos de suas noções das relações raciais por serem crianças quilombolas.

**Este estudo é importante porque tensiona, possibilitando** outros desafios que são silenciados na rede municipal de ensino, como também desenvolver para trazer à tona questões de importância das relações de ensino-aprendizagem do professor/a aluno/a para a prática pedagógica de docentes que trabalham em escolas de espaços de quilombos. Às vezes, são questões pouco discutidas na escola, tendo em vista a preparação desse/a professor/a para o trabalho pedagógico nessas escolas, por tratar-se de um ambiente escolar rural e estar inserido em um contexto social discriminado, que são os quilombos. Geralmente prevalece a valorização do ensino das escolas urbanas, e o quadro docente, como por exemplo, nas escolas rurais não há o preparo satisfatório para atender seu público.

Desse modo, esses espaços escolares demonstram como a escola ainda é desigual, principalmente quando se fala em alunos/as descendentes de escravizados, e ainda mais, quando são habitantes de uma comunidade quilombola como o Mimbó. Assim, o que nos interessa são as relações, laços, ligações, os julgamentos de ensino-aprendizado que as professoras fazem das crianças afrodescendentes quilombolas no cunho do processo educativo escolar.

O estudo é sobre quais relações de ensino-aprendizagem as professoras da escola Pedro Rabelo da Paixão do Quilombo Mimbó-Piauí, constroem com as crianças no ambiente escolar dessa comunidade quilombola, buscando ainda compreender como são as práticas educativas e as relações dessas professoras nesse contexto de trabalho escolar com as crianças

afrodescendentes, e como ambos, interagem umas com as outras, em espaços e tempos diferentes. Assim, a expectativa foi saber se a escola, “esperado” espaço educativo é acolhedora ou não, de inclusão ou exclusão desses/as alunos/as. Outra expectativa se relaciona em saber da conexão da escola com as práticas educativas da referida comunidade quilombola.

Partindo desse desejo, delineamos como **objetivo geral** do estudo, entender como as relações de ensino-aprendizagem foram construídas entre professoras e alunas/os, viabilizando saber as influências deste ensino na prática pedagógica dessas professoras diante dos/as alunos/as. Colocado de outro modo, o objetivo fundamental envolveu saber como as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas entre as professoras e crianças voltavam a influenciar como estas profissionais trabalhavam então com as/os alunas/os. De modo mais específico, objetivamos:

- Identificar quais relações de ensino-aprendizagem emergiam do(na) encontro pedagógico das professoras com os alunos/as: para que este objetivo específico se realize, precisemos recorrer às aulas das professoras, acessar os conteúdos e o contato das professoras com os/as estudantes diante do desenvolvimento das relações propostas.
- Caracterizar como as relações de ensino-aprendizagem construídas pelas professoras com os/as alunos/as refletem o cotidiano escolar da Comunidade Mimbó: para que este objetivo se realize, foi necessário analisar as falas das professoras, anotações nos diários de campo e ações desse ensino com os/as alunos/as.
- Descrever de que modo as professoras dialogavam sobre esse ensino e como estratégias pedagógicas diferenciadas, com o fato desta ser uma escola quilombola, composta majoritariamente de alunos/as afrodescendentes. Neste objetivo necessitemos utilizar todas as problematizações realizadas, para assim dar algumas respostas para estes questionamentos.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de poder revisitar as nossas memórias de identidade pessoais construídas ao longo da caminhada, e também como possibilidade de contribuir com o ensino-aprendizagem dado por esses/as professores/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão e da construção de novas aprendizagens, para o atendimento da própria realidade que a população do Quilombo Mimbó vivencia, além de uma Educação de espaço afrodescendente significativa, com foco nas aprendizagens e valorização dos saberes que envolvem a escola/comunidade.

Nesse sentido, durante a experiência como professora e gestora de escola pública da Educação Básica, pude observar que as práticas pedagógicas de professores/as que trabalham

com alunos afrodescendentes de comunidades rurais, na qual se enquadra o quilombo de Mimbó, ainda é muito distante da realidade quilombola. Na maioria das vezes são professores que desconhecem o valor patrimonial do qual essas escolas fazem parte, além das formações contrárias ao ensino ofertado nessas escolas quilombolas. Por essas e outras questões, há necessidades de professores que conheçam a realidade dos alunos e da educação escolar que será atendida com essa prática. Por isso, faz-se relevante a produção científica nessa área que possa subsidiar a ampliação dessa discussão a professores e gestores dos espaços da Secretaria de Educação de Amarante - PI, em especial na escola quilombola Pedro Rabelo da Paixão, e em outros espaços onde ocorrem o ensino escolares dessa especificidade educacional, assim como em ambientes como a academia científica, nos cursos de pós-graduação em Educação.

Dessa maneira, o estudo foi um elo para vivenciar as relações familiares, afetivas e profissionais na comunidade, e pensando nesse caminho faço essa definição com Conceição Evaristo(2020, p.30),“Nossa escrivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos[...]”. Afora isso, na pesquisa buscamos, por meio da investigação, levantar problemas e problematizações que foram fundamentais para o entendimento da importância das formações de professores/as para os trabalhos docentes, nas propostas pedagógicas e planejamentos mensais das/os professoras/es, provocando novos caminhos para essa discussão em escolas como as da Secretaria de Educação no município de Amarante. Mediante essas informações fomos apontando as contribuições das promulgações Nº 10.639/03, de 09 de janeiro 2003 e a 11.645/08, de 10 de março de 2008 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para a orientação e formação adequada desses/as professores/as que trabalham ou irão trabalhar nas escolas de comunidades quilombolas, em especial, na escola Pedro Rabelo da Paixão da comunidade Mimbó da referida cidade.

A relevância que esta pesquisa possui, está ligada aos entendimentos acerca das relações de ensino-aprendizagem entre professoras e crianças de escolas quilombolas, as quais são dispositivos de incentivos a um trabalho pedagógico que valorize as aprendizagens das crianças, os movimentos quilombolas nas comunidades, contribuindo com as práticas sociais desses espaços, dos grupos e das organizações coletivas que acontecem entre a escola/comunidade; além de contribuições culturais que possibilitem aos alunos e alunas, professores/as e gestores/as entenderem que as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas entre as professoras e as crianças de quilombos são fios de conduções e conexões de fortalecimentos das culturas locais, das histórias e memórias de seu povo. Outras possibilidades são a melhora

da qualidade da educação oferecida aos alunos e alunas, as condições de vida das pessoas do quilombo, as oportunidades de ensino e condições de inserirem-se no mercado de trabalho, dar visibilidade a uma educação escolar que não vise somente desenvolver as competências e habilidades sólidas, teórico-práticas dos os/as alunos/as de espaços quilombolas, mas também de ambientes que contribuam com os saberes, as relações, inter-relações, vivências e experiências de crianças de quilombos, assim como os/as do quilombo Mimbó.

Ao mencionar a relevância desta investigação, não devemos esquecer dos riscos e desvantagens da mesma sendo atividade humana com imprevistos. Deste modo, o risco que esta pesquisa poderia trazer para as pessoas envolvidas é a possibilidade de ocorrência de danos, como: cansaço ao responder os instrumentos de coleta de dados e desconfortos quanto ao medo de serem identificadas. Esses danos são recorrentes na pesquisa social, por se tratar e trabalhar com a integridade de pessoas humanas, pois as pesquisas sociais são feitas com seres humanos em contextos da sociedade.

Considerando que realizamos uma pesquisa em tempo atípico saindo de uma pandemia Covid-19, diferentes técnicas e instrumentos foram pensados e instrumentalizados para adaptar a pesquisa diante da presente realidade, assim a metodologia sofreu mudanças recorrentes considerando os casos de contaminação e liberações dos isolamentos sociais, sendo que somente foi possível a realização desses instrumentos de pesquisa, devido todos/as os/as moradores/as da comunidade terem sido vacinados em tempo adequado na pandemia, sendo os devidos instrumentos: observação participante, rodas de conversas e diários de campo, para consolidar a exposição das informações das co-participantes da pesquisa. Embora as informações sejam divulgadas no âmbito pessoal, é necessário alertar que podem ocasionar **riscos**, principalmente no que se refere aos aspectos morais, psicológicos, como vergonha, constrangimento, medo, invasão de privacidade, exposição e ansiedade.

Como possibilidade de amenizar os riscos da pesquisa, todas as informações observadas e analisadas, embora sendo de caráter pessoal aos participantes, foram devidamente permitidas por eles. Além disso, os detalhes dos usos de suas informações (observações participantes, rodas de conversas e diários) foram informados no TCLE e durante toda a pesquisa. Ademais, nesse documento, reafirmamos o compromisso de não utilizarmos informações que prejudiquem as co-participantes do referido estudo.

No que concerne às observações em caso de desconforto ou constrangimentos pertinentes, fizemos pausas, nos retiramos, e depois, antes de começarmos a observação, mantivemos conversas livres, descontração para nos organizamos novamente. Conversas que, possivelmente, podiam ocasionar algum desconforto aos participantes foram iniciadas de

maneira flexível, caso se mantivessem o desconforto, respeitariam os observados e seguiriam em outro momento, outro dia, e, se fossem possível, também utilizariam a ajuda de profissionais como terapeutas ou psicólogos. Foi importante para prezar a identidade dos/as participantes, mesmo sendo estabelecidas a escolha de serem identificadas com seus nomes reais ou com pseudônimos denominadas pela pesquisadora.

Destaco que as anotações das observações, rodas de conversas após serem transcritas, foram encaminhadas via e-mail para que as participantes, pudessem fazer as interferências e avaliassem o que foi dito e escrito. Prontamente, as informações foram utilizadas única e exclusivamente para o cumprimento do referido projeto, sendo mantidas nos arquivos pessoais da autora desta pesquisa por um período de 1(um) ano. Após esse tempo, as informações serão destruídas.

Estamos cientes dos possíveis riscos, mas ressaltamos que a pesquisa traz **benefícios**, como: maior visibilidade à produção de conteúdo relativos às práticas educativas escolares dos/as participantes da pesquisa; saber se as docentes estão contribuindo para que outras práticas educativas escolares se relacionem a outras escolas de quilombos; possibilitar que professores/as conheçam outras referências de práticas docentes em espaços de quilombos, assim como entender como suas práticas docentes, em gerência da escola, são importantes para o estabelecimento de relações com os/as /alunos/as; e como essas questões podem desenvolver outros saberes pertinentes às questões de raça, gênero e afrodescendência da educação de crianças, jovens e adultos; ainda, proporcionar novos conhecimentos aos participantes, e pesquisadores/as, para possíveis soluções e outros/as novos/as situações problemas de pesquisa.

As desvantagens para a motivação e realização desta pesquisa em espaço escolar quilombola surgem em decorrência da pandemia da Covid-19, visto que tivemos desconfortos, cuidado e insegurança de estar próximos na forma direta, observando, participando e convivendo com a comunidade, pois os participantes e ambientes da pesquisa estavam saindo do isolamento social, e nesse sentido, tivemos restrições no contato direto com os sujeitos do ambiente escolar. Ao mesmo tempo, em circunstâncias de desenvolver e contribuir para uma pesquisa segura, estivemos propondo o distanciamento social e evitando qualquer tipo de risco à saúde, tanto da pesquisadora como dos participantes. Diante disso, reafirmamos a grandiosidade desta pesquisa em acreditar nos espaços escolares quilombolas como um lugar próprio de potencialidades, diversidades e de dinâmicas culturais de saberes diferenciados e semelhantes da população afrodescendente.

## 1.2 A CRISE DA COVID-19 NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2 ou novo Coronavírus, se originou na China e produziu várias repercussões e discussões sobre os contextos da biomedicina como da epidemiológica, pois foi uma crise que envolveu vários setores da sociedade civil como: sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e até mundiais. Entendemos que essa crise mundial, não só trouxe impactos, mas pânico diante da sobrevivência pela vida, pois não tinham definição e escolha por pessoas, mas a exposição era para toda população, grupos sociais e culturais que estavam em temor pelo risco de adoecimento e mortes.

Nesse assustador contexto, a morte foi um dos grandes marcadores do Sistema de Saúde, em uma sociedade em que a sustentação econômico-financeira é insustentável para a qualidade de vida, os leitos hospitalares eram poucos para atendimento completo da população. Além disso, destaca-se a alimentação inadequada, as garantias de vacinas e isolamento social desigual quanto à classe trabalhadora. Diante dessa realidade na transmissão do vírus, considerando esses aspectos, eles foram determinantes para o aumento da mortalidade. Então, uma das necessidades de contenção da mobilidade social foi o isolamento e a quarentena, como a busca pelas testagens e vacinas contra a propagação do vírus.

Mesmo sabendo que esses vírus estavam presentes na nossa sociedade, não estavam agressivos e disseminados com variantes mortais. A esse respeito, Santos (2020, p. 4) explica que a pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade, isso porque, diante da pandemia surge uma crise de necessidades e urgências do mercado capitalista, além da luta contra um monstruoso vírus que ninguém viu nem tocou ou cheirou, um cidadão estranho que só teve direitos e nenhum dever. E com continuação com as ideias de Santos (2020), a pandemia irrompe, a luz dos mercados empalidece, e da escuridão com que eles sempre nos ameaçam, se não lhe prestarmos vassalagem, emerge uma nova claridade. A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa.

Como dizia Santos (2020, p. 6), “A pandemia é uma alegoria”. O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se exprimem: o caos que se instalou na sociedade e os diversos desafios colocados pela pandemia nos campos educacionais, sociais e de humanidade.

O isolamento social e a quarentena trouxeram grandes causas de stress, depressões e violências domésticas contra as mulheres, e em ocorrência desse confinamento forçado,

surgiram outras causas sociais como a crise econômica, a fome, baixos salários, aumentos dos preços dos alimentos, desemprego desenfreado e falta de oportunidade de serviços para os trabalhadores autônomos, como intenciona a nos provocar sobre a pandemia, os estudos de Leal, Silva e Boakari (2021), explicando que o isolamento nos fez a pensar os nossos lugares perdidos dentro do nosso cotidiano e da nossa vida “normal”. Fazendo do novo normal, um estilo de vidas recorrentes do contexto que ainda refletirá por algum tempo nas nossas memórias e realidades.

Para continuar e tentar trazer reflexões desse tempo pandêmico, daremos desenvolvimento no subtópico impactos da pandemia na educação, para levantarmos provocativas desse momento/contexto que vivenciamos, ou melhor, vivemos ainda.

De acordo com o portal do G1, em divulgação do site da SAE digital (2020), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que atualmente é uma das agências da ONU, a pandemia da Covid-19 impactou mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países, o que corresponde a cerca de 91% do total mundial.

As escolas não estavam adequadas com um suporte necessário para o desenvolvimento do ensino remoto digital à distância. Nesse sentido, as plataformas eram usadas por uma pequena parte dos estudantes, sendo que a maioria dos estados, municípios e empresas privadas tiveram que se adaptar às novas tecnologias para cumprir as suas cargas horárias. Como postularam Leal, Silva e Boakari (2021, p.15) “percebemos que precisamos criar redes de comunicação que a si e aos nossos parentes e amigos, dentre outros seres humanos”.

Pontua-se ainda que os alunos/as não estavam adaptados a realidades de rotinas pesadas de estudos em casa. Quase no geral, os estudantes não possuíam autonomia para cumprir o ensino remoto. Essa realidade era amplificada pela falta de equipamentos para a realização de suas atividades pedagógicas, nessa razão, causando impactos na aprendizagem e no afastamento das famílias da escola

As famílias, se vendo obrigadas a acompanharem a rotina de estudos dos alunos/as, demonstraram perceber a necessidade de estar mais próximos dos aprendizes, para tentar amenizar as falhas e dificuldades dos estudantes na ausência do professor em sala de aula.

A pandemia deixou evidente, na educação, o abismo que existiu diante da desigualdade social e dos usos das tecnologias em acesso de todos/as, e como uma minoria tinha condições de terem dispositivos eletrônicos para dar continuidades aos estudos dentro de suas casas. No entanto, esse momento foi fundamental para a reflexão de toda comunidade escolar, nas possibilidades de buscarem novas tecnologias e maneiras de terem e darem acessos ao ensino do público de alunado em suas casas. Esse tempo pandêmico ocasionou um novo normal para

educadores, pesquisadores e gestores da área da Educação, em busca de novos meios de renovar o ensino e de fazê-lo chegar nas residências do aluno/a com qualidade e sucesso de aprendizagem. Como nos diz Boakari (2020, p. 66), “A pandemia faz a gente pensar que “é preciso mudar”. E, estou tentado as perguntas: Mudar o quê – para o quê – por quê – com o quê – com quem – para quem?”

Com essas necessidades de mudanças, casos de contaminações, urgências de saúde e precisões diversas na sociedade, foram substituídas, no contexto escolar, por ferramentas tecnológicas, que proporcionaram conteúdos variados e interativos, para dar suporte fundamental para animar, informar, trazer jogos educacionais, passeios virtuais e muito mais para diminuir a realidade de pânico, medo, frustrações e tristezas que o mundo experienciava diante da pandemia.

### 1.3 A PANDEMIA NO CONTEXTO DE MIMBÓ - COMUNIDADES ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR

O quilombo Mimbó, entre as 115 comunidades quilombolas e os seus 37 municípios, foi a primeira comunidade quilombola do Estado do Piauí a ser completamente imunizada contra a Covid-19, ainda em onze de agosto de dois mil e vinte (2021). No espaço da comunidade a pandemia não foi diferente nos seus impactos, havia medo e frustrações, pois o inimigo invisível não escolhia as vítimas fatais, sendo o isolamento social umas das causas evitáveis para a morte.

A comunidade teve alguns casos, não tão graves, porém teve três mortes com pessoas com comorbidades, “hipertensão e diabetes”. A vacinação chegou depois dos óbitos da Covid-19, sendo em 25 de março de 2021 com a primeira dose, e a segunda dose do imunizante em 24 de junho de 2021, os pedidos foram solicitados através do trabalho do movimento quilombola, com o auxílio da Secretaria de Estado da Saúde do Piauí (Sesapi), os quais fizeram mapeamentos da população como forma de atendimento do público geral dos habitantes.

A comunidade escolar - assim como a não escolar - sofreu os mesmos impactos da pandemia, no geral. Diversas dificuldades para responder os inúmeros cadernos de atividades remotas mediadas, a falta de ferramentas tecnológicas para acompanhar os conteúdos programáticos, além do distanciamento dos familiares na mediação das atividades e aprendizagem dos alunos/as.

O ambiente escolar por um período de 02 anos esteve fechado, havendo somente entrega dos cadernos de atividades, vindo da Secretaria Municipal de Educação de Amarante, onde os pais-responsáveis-alunos/as buscavam e depois devolviam o material. A aprendizagem escolar

da comunidade escolar do Mimbó era baseada nessa metodologia de ensino. A educação formal, as práticas pedagógicas e a metodologia eram estabelecidas pelos coordenadores municipais da cidade de Amarante-Piauí.

Em decorrência desse tempo pandêmico, o índice de aprendizagem desses/as alunos/as teve um rendimento abaixo do mínimo no grau de habilidades estabelecidas pelo currículo formativo da Secretaria Municipal de Amarante, demonstrando um atraso de aprendizagem, em relação à média esperada para o ensino fundamental. Nesse sentido, é perceptível entendermos que a pandemia interferiu de forma direta no atraso educacional dos estudantes, pois o professor já não estava de forma presencial na sala de aula, e assim as mediações eram feitas em casa, pelos familiares ou em telas on-line, e na maioria dos casos as avaliações e sugestões eram devolvidas por caixa de e-mail, chats, mensagens, reuniões do Google Meet ou nas devolutivas dos cadernos de atividades, mediadas remotamente em especial na metodologia adotada pelo sistema de ensino municipal.

A comunidade não escolar, assim como todas as comunidades quilombolas, viveram um dos maiores curtos sociais com a pandemia, tiveram que aprender a conviver isoladas em suas residências. O medo da transmissão do vírus, a crise financeira sem poder trabalhar fora de casa, sem irem à igreja, festas e lugares de lazer. Os espaços não escolares, também são ambientes de interações coletivas e afetivas, e desse modo, a população afrodescendente, assim como os demais, sofreu o isolamento dos períodos de quarentena da pandemia e pós- pandemia com o medo da aglomeração, coletividade dos grupos e as diversas relações afetivas, parentais e de vivências. Como observa Santos (2020), a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver.

Uma das lições que a Covid-19 nos deixou visivelmente, foi a falta de relação uns com os outros, e como o progresso econômico tem nos deixado insensíveis diante da falta da relação com a vida e com a morte. Nesse sentido, Moran (2021, p. 3) explica que “as falsas certezas perante situações desconhecidas, a relação, ou a falta da relação dos humanos com a morte e os motivos que levaram a um aparente despertar solidário entre as pessoas.” Além de demonstrar como a saúde é um campo determinante nas nossas limitações diante de nossas outras funções enquanto cidadão, evidencia-se como é afetada por compartimentação de saberes especializados que não conversam entre si. Sendo assim, a Covid-19 deixou nítido como o progresso científico é marcado, ao mesmo tempo, por cooperação e competição, além também das teorias científicas não serem encaradas como verdades absolutas e o descaso ao conhecimento.

Enquanto pesquisadora esse contexto me fez perceber que precisamos ter vida além de espaços fechados, além da esfera profissional, e que fazer pesquisa é um complemento da vida enquanto ser humano, temos que ter prazer, alegria e estar motivados para desempenhar determinadas funções. Não se consegue ser um bom profissional se não estiver bem, com saúde e motivado, a pesquisa é uma base para construirmos soluções e resultados para desenvolver possibilidades, não se resume em ter tempo resumido para o contato com o outro, disciplinas para produções, leitura e escrita e nenhuma sensibilidade que precisamos nos alimentar, sorrir, se relacionar e ter qualidade de vida. A vida do pesquisador/ora é a principal função básica de fazer ciência, depois que se produz o resultado de poder ter vida e saúde.

Para seguir, precisamos descrever o que foi feito nos caminhos da pesquisa, como objetivo de alcançarmos o desenvolvimento da pesquisa, então, no subtópico a seguir abordaremos esses caminhos descritos.

#### 1.4 CAMINHOS DA PESQUISA

Para chegarmos a desvelar, acessar e analisar quais relações de ensino-aprendizagem as professoras constroem com os/as alunos/as no cotidiano escolar quilombola, entendemos que essas “relações” envolvem várias questões como: pedagógicas, sociais, afetivas e étnicas - raciais. Nesta pesquisa, saber quais as relações de ensino-aprendizagem que estamos referenciando e estão inter-relacionadas a questões gerais no cotidiano escolar. Então, discutiremos as relações de ensino-aprendizagem como forma particular de identificar quais as questões de ensino materializadas na prática educativa escolar dessas professoras com os/as alunos/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão, da comunidade quilombola Mimbó.

A escolha do tema da pesquisa foi definida como uma provocativa e necessidade de dizer que enquanto pessoas/população social brasileira, somos marcados por uma grande diversidade e pelas particularidades culturais. Compreendemos que, tanto o professor quanto o aluno que está dentro dos espaços da escola, fazem parte dessa realidade. Mas, ao escrever “relações de ensino-aprendizagem” queremos dizer que as nossas práticas educativas escolares não andam isoladas das diversas relações que o professor e o aluno e nós mesmos construímos em sociedade.

É importante notar que as relações de ensino que os/as professores/as constroem com os/as alunos/as na escola ultrapassam as salas e muros do ambiente escolar, pois essa interação pode desenvolver afetos que interferem desde as suas capacidades pessoais, sociais e psicológicas até ao interesse e a permanência na escola. Dependendo da forma como são

trabalhadas as relações com determinados públicos, como é o caso de crianças quilombolas que estão expostas historicamente pelos tipos de preconceitos e discriminações, o que pode gerar baixo rendimento e crises de inferioridades.

Boakari (2007) desenvolveu uma escrita evidenciando em seus estudos uma pedagogia do diferente, conjuntamente, entendemos que a diferença faz parte de todos nós, mas todo mundo é ser humano, e precisamos construir respeitar e nos enriquecer com as qualidades de nossas diferenças. Buscamos assim, outra contribuição valiosa no conto “Experiências e Saberes sobre Racismos” de Raimunda Machado (2018), que retrata o racismo com a aluna “Dandara”, que sempre queria sentar-se na primeira carteira da sala de aula, porém o seu lugar era reservado na última fileira. Um conto que destaca a falta do não lugar de uma criança afrodescendente na sala de aula, como o lugar já é ocupado por crianças brancas, quando estamos falando de escola, e esse conto também lembra a escritora Chimamanda (2019), quando anuncia o perigo da história única, criam estereótipos, mostram um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e como esses ambientes não foram apropriados para construir elogios para a criatividade e desempenho dessas afrodescendências.

Continuando com Machado (2018), nos seus escritos no livro *Gênero e Raça em Travessias Epistêmicas* (2018), a autora tenta fazer provocativas nas suas experiências da escrita, sobre a escola exigir coisas que às vezes não temos, pois as exigências fogem das condições materiais que a maioria dos/as alunos/as têm, visto que, além das poucas condições econômicas para custear os materiais didáticos, ainda sofrem exclusões e desigualdades socioculturais nesses contextos e espaços escolares.

Dessa maneira, compreendemos que os/as professores/as que trabalham com alunos/as, em especial os quilombolas, precisam usar do seu ensino na escola como uma extensão de vínculos, construções pedagógicas e relações de amizades, para que as crianças sejam estimuladas a desenvolverem suas capacidades, não somente para aprender os conteúdos, sobretudo para tornarem a escola um lugar agradável para demonstração de vivências das suas diversidades pessoais e culturais.

Nessa discussão, algo que tem nos provocado e inquietado, a partir do contato com os espaços escolares hoje, é que parece haver uma tensão entre a postura dos professores/as e os/as alunos/as, pois o público da escola de hoje não é como o de antes, as crianças estão bem mais espontâneas nas suas perguntas e interações diretas. Antes, a relação de ensino-aprendizagem entre professor/aluno era mais “demorada”, a/o docente buscava em muitas atividades pedagógicas e lúdicas a interação com o alunado da sala e ganhava a confiança da turma. Atualmente, o professor tem dificuldade para fazer acontecer na sala de aula, atividades que

irão dar certo, são mais complexas, tudo isso aliado ao mau uso dos celulares, internet e tablets nas salas de aulas, o que tem atrapalhado bastante os trabalhos pedagógicos, pois cada vez mais os alunos estão atentos a tudo, energia para tudo e muita falta de concentração. Além disso, existem poucas formações docentes para atender o público da sala de aula atual. Nesse sentido, os docentes têm dificuldades.

No contexto da pesquisa, observando as relações na escola, percebemos que as crianças têm uma flexibilidade para dançar, brincar, cantar, conversar e perguntar assuntos de forma direta e objetiva, mas quando entram na sala de aula começam as repetições de descontentamentos e dificuldades para concluir tarefas. A escola é um dos espaços onde são materializados os outros saberes construídos pelas crianças. Notamos, assim os incidentes voltados à afrodescendência, e também constatamos que eles/elas entendem que são quilombolas, porém por parte das professoras não percebemos um resultado de preparo para lidar com uma prática educativa escolar diferenciada, na qual seu público majoritariamente é afrodescendente de quilombo.

Nessa mesma tentativa de dizer que a falta de preparo de muitos professores/as que trabalham com crianças contribui bastante para que as práticas de ensino sejam discriminatórias e com poucas problematizações aos vários tipos de preconceitos, foi que nos reportamo-nos ao nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), que enfatizou a “Formação de professores e construção de identidade étnico-racial: onze anos da lei 10.639/03” (MOREIRA, 2014). Agora, entendemos que é preciso continuar problematizando como são construídas as relações de ensino-aprendizagem, os modos de comunicar e desenvolver atividades de professoras com as/os alunas/os nos espaços escolares. Em 2021, retomamos a discussão referente aos professores/as e suas relações de ensino com alunos de escola de quilombo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Com o ingresso no programa de Pós-graduação, prosseguimos com as problematizações sobre a prática de ensino entendida como relações de ensino-aprendizagem de professoras que trabalham com crianças quilombolas, e assim questionamos: Como professoras da rede pública municipal do ensino fundamental da comunidade quilombola Mimbó do município de Amarante no Piauí têm construído relações de ensino-aprendizagem com as/os alunas/os da escola Pedro Rabelo da Paixão? Como a metodologia utilizada influenciou essa relação professor/a e aluno/a? Em termos gerais, como acontecem as relações de aprendizagem entre as professoras e as crianças quilombola da escola? Que fatores parecem afetar a aprendizagem escolar envolvendo essas crianças quilombolas? E a partir dessas práticas de ensino, o que

poderia ensinar-aprender com essas relações entre as professoras e as/os alunas/os/as afrodescendentes da escola de um quilombo como o de Mimbó?

Ao iniciarmos os estudos no programa da pós-graduação, em março de 2021, muitas dúvidas surgiram sobre o que pesquisar, outras foram solucionadas e algumas existem até os dias de hoje. Uma das grandes soluções para atender as dúvidas existentes do momento inicial na pós-graduação foram as disciplinas do curso de mestrado em educação, pois ajudaram nas leituras e norteamentos para elaborar a nossa pesquisa, foram as seguintes: Educação brasileira, Pesquisa em Educação e Tópicos especiais em Educação III em (2021.1), Afrodescendência e educação-produções culturais, Pesquisa qualitativa em educação I e Tópicos especiais em Educação I em (2021.2), e Africanidades, educação e afrodescendência, Teorias Educacionais e Tópicos especiais em Educação I em (2022.1). Ao mesmo tempo pensávamos e reestruturávamos o nosso objeto de estudo, estas disciplinas citadas nos ajudavam na provocativa de refletir e esclarecer mais ainda as nossas dúvidas, principalmente no processo metodológico que íamos seguir.

Nesse mesmo contexto, definimos como **sujeitos da pesquisa** três professoras que trabalham com as crianças na Escola Pedro Rabelo da Paixão da comunidade quilombola Mimbó, atuando nas salas de aula de 1º/2º ano, 3º/4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental de um sistema multisseriado. Escolhemos esse grupo por estarmos saindo de um momento atípico na sociedade que foi a pandemia da Covid-19, e tratar-se de membros com os quais partilhamos de experiências docentes parecidas, como parte de vivência de ser professora \*de escola do campo.

Para melhor descrever as relações de ensino-aprendizagem dessas docentes em contato com as crianças quilombolas, **nomeamos as docentes da pesquisa** como uma forma de organização nas análises dos dados, e descrição da sua identidade - como um critério de prezar pela segurança e evitar qualquer constrangimento no decorrer da pesquisa. De acordo com essas nomeações, as docentes serão chamadas como: Dandara, Aqualtune e Luiza Mahin. Os nomes foram baseados em mulheres negras que lutaram contra a escravidão no Brasil, símbolos da resistência, tanto no campo quanto na cidade, e que fizeram das suas vidas - histórias contra o racismo e o fortalecimento da cultura negra. Sendo Dandara a representante da turma de 1º/2º ano, Aqualtune do 3º/4º ano e Luiza Mahin do 5º ano.

Isso posto, havendo a necessidade de observar as vivências dessas relações de ensino-aprendizagem na escola, optamos por desenvolver **a observação participante**, pois segundo (RICHARDSON, 2012 p. 261), nesse instrumento de pesquisa “o observador não é apenas um

espectador do fato estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”, ou seja, a observação permitirá conhecer especificamente o grupo de professoras e as ligações existentes entre elas e as crianças quilombolas.

Para fortalecer as observações realizadas, **realizamos conversas livres no sentido** de que os temas surgiram de acordo com o fluxo das falas desta pesquisadora com as professoras - para saber dos seus pensamentos como sujeitos da pesquisa, no que se referem a quais relações de ensino-aprendizagem são construídas com as crianças quilombolas, pois nessas conversas, como aborda Richardson (2012, p.267) “[...] é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade”

Nesse sentido, estamos cientes da necessidade de uma conversa mais fluida e sensível, para compreender se as professoras criam estratégias pedagógicas diferenciadas por ser uma escola quilombola, e nessa proposta de pesquisa, pensar em todas as pessoas que fazem essas narrativas relativas à vida no quilombo Mimbó. Consoante as práticas pedagógicas escolares, utilizamos **a roda de conversa**, conforme Cecilia Waschauer (2002 p. 26), explica, por ser “[...] oportunidades para a partilha de experiências e, conseqüentemente para o surgimento de questionamentos que incentivam a busca de novos argumentos que possam ser divulgado na própria roda”, é uma técnica para mediar nossas conversas e levar para a pesquisa um caráter de cientificidade e exploração da natureza qualitativa, em detrimento da abordagem legítima na busca do conhecimento científico. Desse modo reafirmamos com Antônia Edna Brito (2007, p.81), quando direcionam sobre essa prática socializadora: “[...] práticas reconhecidamente valorizadas no âmbito da sociedades uma vez que os usos da língua oral e escrita remetem à possibilidade de participação social no partilhamento de um bem cultural que é a escrita [...]”.

Outro instrumento utilizado foi o **Diário de Campo**, um meio para registrar o que pensa a pesquisadora desta pesquisa. Nele constaram todos os acontecimentos observados durante os processos de acesso às informações relevantes para melhor desenvolvê-las. Assim, reafirmamos a proposta apresentada por Macedo (2010, p.133-134) como “um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação”.

Para dialogar com **a literatura do estudo**, aproveitamos os encontros de leituras do Programa de Pós-Graduação em Educação e escolhemos determinados autores que atenderam nossas expectativas como descobertas e incentivos ao pesquisar. São eles: Antônia Regina dos Santos Abreu (2014), Ariosto Moura da Silva(2017), Ilana Brenda Mendes Batista (2013), Francis Musa Boakari (2007, 2013), Francilene Brito da Silva (2017), Raimunda Ferreira

Gomes Coelho (2013), para entendermos e discutirmos os caminhos da pesquisa em linha de educação, afrodescendência e quilombo.

Contamos ainda as dissertações da linha de pesquisa Educação, diversidade/diferença, inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí UFPI – PPGED. Por meio delas tivemos suporte de orientação e aproximação de referenciais teóricos adequados, por meio dos quais buscamos os embasamentos da dissertação “As relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunos/as afrodescendentes e as professoras”, de Antônia Regina dos Santos Abreu (2014), e “As educações escolar e a formação da identidade de Jovens nos quilombos de São João do Piauí” de Raimunda Ferreira Gomes Coelho (2013). Esses textos serviram como delineamento do campo de pesquisa, estando em conexão ao tema abordado neste estudo. Além dessas produções, destaca-se a “Educação, Gênero e Afrodescendência: A Educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí”, de Ranchimit Batista Nunes (2013), que possibilitou norteamento da escrita no contexto escolar. Estas dissertações nos disseram muito sobre a organização, delimitação e estrutura de uma pesquisa científica, além de como essas produções vêm nos ensinando a aprender as particularidades de cada escrita, objeto de estudo e caminhos metodológicos percorridos por cada pesquisador, esses fatores ajudaram a analisar a educação com relação à sociedade e ao contexto quilombola como foco geográfico de investigação. Ainda citamos a tese de doutorado “Educação Social e Escolar, além da luta pela Terra: O Quilombo do Sítio Velho, Piauí”, de Ariosto Moura da Silva (2017), participante do Núcleo de Estudos da Universidade Federal do Piauí (UFPI), RODA GRIÔ: Gênero, Educação e Afrodescendência, então destacamos que percorrer essas leituras foi como uma trilha para o desfecho do objeto de estudo investigado.

Além das dissertações e tese citadas, foi importante a leitura de outras duas dissertações de outros programas de Pós-Graduação em Educação, como é o caso da “Educação escolar quilombola no Cariri Cearense: Africanização da Escola a partir de pedagogias de Quilombo”, de Ana Paula dos Santos (2018) da Universidade Federal do Ceará, sobre a orientação do Professor Dr. Henrique Cunha Junior. Por fim, o texto “Educação escolar quilombola: vivências e experiências na comunidade Contente”, de Francisca das Chagas da Silva Alves (2018) do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas interdisciplinares da Universidade de Pernambuco- Campus Petrolina.

Diante disso, **a dissertação está estruturada em cinco capítulos**, sem incluir esta introdução e as considerações inconclusivas sobre o trabalho, que intitulamos “Considerações em desenvolvimento”, uma tentativa de provocar outras problemáticas continuadas. No

primeiro momento iniciamos com a “Introdução: sendo esse o caminho introdutório que é tecido com a contextualização da pesquisa.

Destacamos ainda que durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, os anos de 2020/2021 e 2022 ficaram marcados como um tempo atípico de superação e sobrevivência ao caos do Coronavírus, das mudanças educacionais e sociais do mundo inteiro. A pandemia da Covid-19, nos mostrou que o isolamento social, os períodos de quarentena, aulas remotas e encontros on-line pelo Google Meet, nos ensinaram bastante sobre o sentido da vida, do contato com o outro e a adaptação de conviver com as redes sociais como instrumento de trabalho, possibilidades de ensino e novo ritmo de pesquisa científica. Então, nessa busca para entender o que foi esse período, nessa contextualização introdutória desenvolvemos subtópicos sobre a pandemia da Covid-19 com embasamentos em autores como Francilene Brito da Silva (2020, 2021) e Boaventura Santos (2020), para assim tentar trazer provocativas das produções científicas em período da pandemia como crise viral da Covid-19, em buscas de novas metodologias abordadas pela pós-graduação no curso de mestrado da UFPI nos anos de 2021.1/2021.2 a 2022.1.

Abordamos no primeiro capítulo sobre “Quem é a pesquisadora?”, fazendo provocativas sobre o tema e as travessias da pesquisadora implicada com a pesquisa, além dos elementos fundamentais do estudo.

Para fortalecer a discussão do segundo capítulo referente à “Uma Comunidade Quilombola”, nos encontrando com os aspectos marcantes do semiárido quilombola, o quilombo Mimbó, as famílias, trabalho e religiões em Mimbó, educações e educação quilombola e afrodescendência no Mimbó com a perspectiva de melhor entender o que tratamos nessa seção, contamos com alguns autores para a discussão da literatura, como Ana Beatriz Gomes (2008), Antônio Nóvoa (1992, 2022), Beatriz Nascimento (1970), Clóvis Moura (1991, 1996), Constituição Brasil (1996, 2003, 2004, 2008, 2012, 2021), CNE (2021), Francis Musa Boakari (2013, 2021), Henrique Cunha Junior (2005, 2008, 2012), Juarez Dayrell (1996), Kanbegele Munanga(2005), Luís Carlos Brandão (2010), Michel de Certeau (1982), Nilma Lino Gomes (2005, 2012), Paulo Freire (1987, 1992, 2013), Marcus Vinícius Fonseca (2001)), Petronilha Gonçalves da Silva (2005), Raimunda Nonata da Silva Machado (2008, 2015), Rafael Sanzio Araújo Anjos(2004, 2005) dentre outros autores, que ao longo da discussão e desenvolvimento acrescentaram na reflexão proposta no tocante às professoras do Quilombo Mimbó.

Para retomar a origem da escola Pedro Rabelo da Paixão, no terceiro capítulo, adentraremos a contextualização sobre “A Escola de Mimbó - Um caminhar caminhando”,

como proposta de continuidade do segundo capítulo e sua relevância, destacamos a formação de professores como subcategoria do capítulo, para, a partir dessa subcategoria, captar as narrativas e as observações das professoras. Buscamos os escritos de texto dos embasamentos orais de Idelzuita Rabelo da Paixão(1987), e Nayra Rodrigues Carvalho (2017), que deram desenvolvimento sobre a educação escolar do Mimbó e da narrativa contada e escrita.

O quarto capítulo está referindo-se ao “Percurso metodológico”, descrevendo toda a metodologia do trabalho que utilizamos para alcançar as perspectivas metodológicas, os métodos, contexto temporal, as professoras como co-pesquisadoras, os acessos de informações, resultados, tratamentos das informações e análise.

Por conseguinte, no quinto capítulo trazemos “O que dizem as realidades da pesquisa”, as interpretação dos dados e discussão dos resultados da pesquisa – do visto – do ouvido – e do feito.

Na última seção, descrevemos as “Considerações em desenvolvimento” sobre as discussões alcançadas e refletidas ao longo do percurso da pesquisa. Nessa parte apresentamos também reflexões de como podemos aprender com essa educação escolar quilombola.

Para continuarmos tentando falar de nossas/outras narrativas na escrita, usaremos o primeiro capítulo, intitulado como “Quem é a pesquisadora” como delineamento e direcionamento de um movimento reflexivo sobre as relações de ensino-aprendizagem que as professoras constroem com as crianças da Escola Pedro Rabelo da Paixão. Assim, inicio esta caminhada tendo como ponto de partida a narração de quem é esta pesquisadora, com trechos das minhas “Travessias da Infância à Docência” no sentido de explicitar a relação com a realidade em estudo.

## CAPÍTULO I – QUEM É A PESQUISADORA?

Eu estive em todos os lugares e só me encontrei em mim mesmo.

(John Lennon)

Levando em consideração a necessidade de **expor o tema em questão**, escolhi desenvolver os processos de idas e voltas das minhas travessias – ou seja, das minhas relações com o problema desta pesquisa da infância à docência – sob três dimensões: a primeira, como conheci a escola do Mimbó; a segunda, alguns fatos que marcaram o meu caminho até chegar à docência; a terceira, a “Escola da Pista” e a encruzilhada da decisão para tentar descrever o percurso que me levou ao encontro do objeto de estudo. Descrevo essas três dimensões para tentar entrelaçar minha compreensão sobre a minha narrativa até a chegada pelo desejo do objeto de estudo.

### 2.1 COMO CONHECI A ESCOLA DO MIMBÓ

Lembro-me, ainda hoje, do dia que conheci a Escola Pedro Rabelo da Paixão do Quilombo Mimbó, muito diferente de como está hoje. Era um dia de semana, porém não me recordo do dia exato, o que posso dizer é que era um dia de semana e com muito sol e calor. Morávamos no Elísio, do outro lado do rio Canindé, lado oposto de onde surgiu o primeiro Quilombo Mimbó. Eu e minha irmã tínhamos sido acometidas por uma virose e precisamos de transporte para deslocarmo-nos até o hospital, todavia, durante a semana, na comunidade Elísio, onde residíamos, não havia. A única linha de carro que ia à localidade era de sexta-feira para sábado, para ir à cidade de Amarante fazer a feira.

Quando alguém adoecia na comunidade, durante a semana, precisávamos atravessar o rio e subir a chapada – que não era fácil –, para chegar até a pista, conseguir um carro e chegar ao hospital da cidade de Amarante-Piauí. Quanto à chapada mencionada, eu sempre a via pelo lado de baixo, quando ia lavar a roupa com minha avó no rio. Sua forma provocava muito medo, pois era muito alta e com muitas pedras. Nunca tinha ido, só apenas ouvia as narrativas de meus irmãos e minha mãe que passavam por ela às vezes.

Em continuação ao relato da noite em que adoecemos minha irmã e eu, minha mãe já estava muito preocupada, porque a febre não cedia, embora ela já tivesse usado as medicações de que dispunha naquele momento. A única solução depois disso era ir ao hospital. Sabíamos

que o caminho era longo, mas não tinha outra forma. Saímos muito cedo porque, além do longo caminho, o melhor horário para conseguir carro que nos levasse até a cidade era cedo da manhã.

Saímos como um caminho de lampejo, passando por rios, ladeiras e morros que faziam a travessia até a rua. Meu pai atravessou a gente até o outro lado do rio, depois, começamos a nossa caminhada para subir a chapada, que era como uma ladeira bem alta. Embora o percurso fosse muito perigoso, devido às pedras soltas de cada lado do abismo, a sensação de descobrimento era única. Percebia cada detalhe da caminhada, as folhas secas, o silêncio, o escuro do final da noite, o começo do dia e o som do vento, que provocada sensação de medo.

O medo fazia parte da contação de história de minha avó. Toda a vez que minha mãe e meu pai resolviam subir a chapada para ir à cidade, eu ficava chorando e, para conter meu choro, minha avó sempre contava história. Segundo ela, o quilombo era lugar de muito perigo e a chapada escondia muitos mistérios.

Enquanto subia, sentia o medo do perigo da ladeira, o que era amenizado pela paisagem, que era linda e única. E o vento impetuoso, forte e suave ao mesmo tempo, transformava-se em libertação.

Enfim, chegamos à parte de cima do quilombo. As casas pareciam todas iguais, a igreja era bem pequena, com uma única ruela centralizada entre as residências, uma do lado da outra. Impossível não escutar as conversas, histórias, alegrias e desconfortos, pois a única separação eram as cercas de arame. As pessoas cumprimentavam minha mãe e admiravam a minha semelhança com ela. Tudo parecia normal, observava ao redor, para entender o porquê de minha avó considerar aquele lugar perigoso. No centro da comunidade, ficava a Escola Pedro Rabelo da Paixão – era pequena, com duas salas apenas. Eu a comparei com a escola do Elísio, que, igualmente, só possuía duas salas multisseriadas – em uma funcionavam as 1<sup>a</sup>/2<sup>a</sup>/3<sup>a</sup> séries, e na outra as 4<sup>a</sup>/5<sup>a</sup> séries, com uma única professora, a Tia Maria Borges, que trabalhava em turnos diferentes. No que concerne aos alunos/as, os/as menores estudavam pela manhã e os/as maiores à tarde, pois a escola seguia o horário adequado do trabalho da roça dos pais. Sua localização era no centro da comunidade, no meio das casas, igreja e lugares de festa do Quilombo Mimbó. Entendi que fomos separados pelo contexto do outro lado do rio Canindé e a Chapada (ladeira). Tudo era novo naquele dia.

Seguimos o nosso destino, que era chegar à pista, para ir à cidade. O cansaço já dava sinal de que precisávamos alcançar o objetivo final, que era o hospital. Enfim, a minha travessia para conhecer o quilombo Mimbó foi como um caminho de lampejo entre rios e ladeiras do cenário semiárido piauiense.

## 2.2 TRAJETÓRIA RUMO À DOCÊNCIA

No que diz respeito à minha trajetória rumo à docência, chamo atenção para o fato de que sou a penúltima dos setes filhos de dois trabalhadores rurais. Minha mãe é analfabeta, e meu pai pouco estudou. Entretanto, isso não os impediu de serem comprometidos com as nossas permanências na escola. Somos frutos da escola multisseriada. Éramos uma escadinha. Minhas duas primeiras irmãs terminaram o 4º ano do Ensino Fundamental e logo foram morar com os nossos tios na cidade de Amarante-Piauí, ficando quatro filhos na comunidade, três mulheres e um homem, ainda não tinha nascido o nosso irmão mais novo, que foi fruto da vivências da cidade. Na época, nos anos de 1996, a escola da comunidade de Elísio só ofertava até a quinta série, hoje, o quarto ano.

Meus pais, Eunice e Feliciano, já estavam nervosos e preocupados porque já tinham dois filhos em casas de parentes. Todo ano, em dezembro, era sempre momento de preocupação para eles, pois não tínhamos estruturas para irmos morar na cidade. Ajudávamos na roça e na colheita do plantio, para ter o que comer e mandar para as irmãs que já estavam morando fora da comunidade por terem atingido o limite pedido na escola de Elísio.

Desde muito cedo tínhamos horários para tudo, ir à escola, à roça, às tarefas domésticas e às brincadeiras. Vivíamos uma realidade muito difícil, mas nossos pais eram resistentes e queriam muito “vencer na vida”. Eu, como última filha, durante muito tempo, tive alguns privilégios em relação aos meus irmãos, pois o trabalho na roça era um pouco mais leve, brincava com plantio mais do que trabalhava. A escola pouco cobrava tarefas, pois era somente uma professora para atender os/as alunos/as e ainda ajudar na merenda. E nesse caso, preferiam atender aos mais velhos, porque iriam estudar na cidade ou precisavam fazer seus nomes. Na etapa do maternal, os/as alunos/as de uma sala multisseriada não tinham prioridades. Nessa realidade, muitos ficaram pelos caminhos, pois eram muitas as pedras que dificultavam a permanência no ambiente escolar.

Cresci ouvindo a história de minha mãe falando que nós precisávamos estudar e dar continuidade na escola. Mas, ao deparar-se com a pobreza, mudar-se para a cidade se tornava cada vez mais difícil. Cansado de ouvir essa história, meu pai decidiu vender algumas coisas e então começaram a se preparar para ir morar na cidade, o que me causava uma sensação estranha a qual não sabia explicar e nem entender, porque ainda não entendia nada do que seria essa rua (cidade), a escola e a ação de continuar o estudo, realidades distantes para aquela criança que só queria brincar na roça.

Lembro-me de que as atividades domésticas eram rigorosamente divididas entre os irmãos, não tinha seleção dos sexos, pois éramos seis mulheres no trabalho. Sendo eu a mais nova, ficava com a missão de acompanhar a minha avó paterna, aquela que já trabalhou tanto. Executava essa tarefa com muita satisfação, já que me permitia ouvir suas histórias e aprender a cuidar de todos os detalhes da casa. Desse momento, o que mais gostava nessa era a hora da lavagem das roupas no rio Canindé, uma vez que, ao findar a lavagem de roupas, enquanto aguardávamos a secagem destas, tomava banho e, após, minha vó trançava meus cabelos. Enquanto amarrava e prendia bem os fios encaracolados, ela ia contando a história do outro lado do rio, as suas e as narrativas do quilombo.

Enfim, fomos morar na cidade de Amarante, em fevereiro de 1997, em uma casa parecida com a nossa do Elísio. Tudo era totalmente diferente. As lembranças da antiga casa, de minha avó, do banho no rio, das caminhadas para a roça trariam me fizeram muita falta. Quanta saudade eu sentia! A escola da cidade não era a mesma da Tia Maria Borges. Gostávamos de sentar juntos no chão da escola, íamos sozinhos sem perigo algum, brincávamos no caminho, contávamos as árvores e animais, até o sol tinha um significado diferente. Esperávamos ansiosos a época das férias, não somente porque gostávamos da nossa comunidade, mas também pela indiferença da rua, da escola e, ainda, das brincadeiras com nossos vizinhos, que nos rotulavam pelo fato de termos vindo do Quilombo Mimbó.

Não entendia por que me incomodava tanto em dizer que era do Mimbó e não tinha o incômodo de ser do Elísio, mas a distância entre ser do lado oposto do rio não era empecilho para ouvir os achincalhamentos, as zombarias, os sonoros sorrisos apontando para a cor da pele, o formato do rosto, a textura dos cabelos. Falavam também que o jeito de falar identificava que éramos diferentes.

As diferenças e dificuldades na rua (cidade) foram diversas, minha mãe tinha que continuar trabalhando para sustentar a casa, enquanto meu pai passava a semana na roça cuidando dos seus plantios para termos o que comer. Na cidade já não tinha a figura da minha avó, então minha mãe me deixava na casa de minha tia de terceiro grau, Ana, enquanto trabalhava como diarista. Eu, sempre muito esperta, porém tinha grandes dificuldades na escola, não conseguia alcançar o ritmo desejado, minha mãe não sabia ler e eu era um problema para ela, pois meus irmãos aprenderam com muita facilidade e conseguiram atingir o ritmo da escola da cidade e não passavam por situações desconfortantes nas atividades escolares para minha mãe. Ela, ao perceber as minhas deficiências com a educação escolar, resolveu pedir ajuda à minha tia, que me acolheu em sua residência.

Já estava na quinta série e nada de saber ler, assim, resolveram procurar ajuda na escolinha de reforço da tia Rosa. Neste sentia como se estivesse na Escola do Elísio, não sentia medo ou nervosismo de ver as letras, palavras ou frases. A tia Rosa não parecia as professoras da cidade, que quase não conversavam e nem sorriam. Ela era alegre, entusiasmada e foi quem primeiro conseguiu trazer-me encantamento com as primeiras letras, palavras e o mundo da leitura através da famosa cartilha “Caminho Suave”, da autora Branca Alves de Lima, publicada desde 1948. No reforço da tia Rosa, vivíamos meio que um ritual, todos faziam leituras no final da aula de reforço da cartilha, as salas eram organizadas com dois ou três alunos, com dias e horários específicos. Era uma alternativa para os estudantes que tinham dificuldades de leitura e escrita do bairro Escalvado, quase todas as crianças daquela época que residiam no referido bairro passaram pelas experiências da escolinha. Não sabíamos de onde vinham aqueles encantamentos da professora, que faziam do encontro com a aprendizagem algo fantástico. Foi um conforto psicológico para atingir o sucesso de cada aprovação e ser considerada uma aluna de sucesso.

Minha tia Ana, trabalhava como agente de serviços gerais na Unidade Escolar Polivalente, na Escola Estadual da cidade de Amarante, onde cursei todo o Ensino Fundamental e Médio. Sempre gostei de ser disciplinada e comprometida com a escola, sabia que tive sorte e oportunidade e precisava agarrar com seriedade o estudo.

Em contraponto, os caracteres que me identificavam como ser do Elísio ou do Mimbó sempre ficaram presentes na escola. Geralmente as alunas que vinham do Quilombo Mimbó sofriam preconceito em primeira instância, e eu, como aluna vinda do Elísio, ficava na encruzilhada do silenciamento do racismo estrutural. Não sabia o que eu era. A certeza que carregava comigo era a de que tinha vindo do meio rural, vizinha do quilombo, com muitos familiares na comunidade, porém, não queria chamar atenção, ser chamada de quilombola, embora tivesse consciência dos parentescos, dos familiares próximos, mas lembrava quando minha avó falava que era lugar de perigo.

O entendimento sobre afrodescendência, ancestralidades, e descendentes de africanos não era presente na minha consciência, visto que desconhecia a discussão sobre racismo, preconceito racial e relações étnico-raciais. O silenciamento percorreu todo o caminho da educação básica. Tínhamos a professora Sâmia, de História, que, muitas vezes, fazia o desfile da beleza negra no dia 20 de novembro, todavia, o evento mais ressaltava a beleza afrodescendente do que o debatia sobre o racismo, preconceito racial, tampouco de consciência racial.

Os conflitos diários contra o racismo e machismo nos espaços familiares e escolares, aos poucos, tornaram-se fortalecimento de resistência contra os dores carregadas pela sociedade doente e racista que temos. Minha tia Ana, ao observar que não gostava de socialização, fez-me engajar no grupo de São Vicente de Paulo, grupo religioso que atendia idosos e crianças em estados de vulnerabilidade social, atendimento este que levava aos pobres e excluídos os alimentos básicos como cestas de alimentos, leituras bíblicas e interações culturais. Nesse espaço, adquiri conhecimentos acerca dos problemas sociais, da dimensão das desigualdades e a ser humana com os mais carentes.

Essa consciência política, levou-me a acompanhar, no município, vários grupos de jovens, o que aliei ao meu processo educacional escolar. Nesse contexto, considero que o desejo de permanecer na escola se deu a partir da luta da minha mãe Eunice. Meu pai teve sua contribuição também, dado que, se não fosse de interesse dele, jamais teríamos mudado para a cidade e estudado em uma época que as decisões da casa majoritariamente eram tomadas pelos homens. Outrossim, acredito que tive três quesitos fundamentais para o progresso de uma afrodescendente: sorte, oportunidade e fé. Sorte, por ter pais que, embora não soubessem ler e escrever, acreditavam no poder da escola; oportunidade, por ter sido criada e amparada por minha segunda família, Ana e Francisco, que abriu portas para que eu pudesse estudar e continuar o tão sonhado grau de sucesso que é o ensino superior; e a fé era a motivação para não desistir diante de tantos obstáculos no caminho, o que me levava a crer que esse sentimento era Deus.

No que se refere ao âmbito profissional, a docência me veio como primeira opção. Em Amarante havia um polo da Universidade Estadual do Piauí, o que me fazia acreditar mais neste sonho de cursar o Ensino Superior. Contudo, no ano de 2009, ano em que eu concluiria o Ensino Médio, o governador do Estado do Piauí, o Sr. José Wellington Barroso de Araújo Dias, decretou o fechamento do referido polo universitário.

Aquele ano foi divisor de caminhos, pois, quase no final do semestre, quando fiz a inscrição, uma semana depois, meu pai de adoção, Francisco, faleceu, aos 13 de novembro de 2009. No dia 05 de dezembro do mesmo ano, fiz a prova do vestibular, com a quase certeza de que não iria passar, já não consegui concentrar-me, já que estava desestabilizada emocionalmente. Entretanto, enganei-me, visto que, ao ver o resultado, meu nome estava lá como aprovada. Imagino que mais uma vez a sorte, a oportunidade e a fé foram os meus alicerces. Além disso, o meu desempenho enquanto estudante, como também a persistência, que me fez entender que o esforço faria grande diferença na superação das desigualdades sofridas pelo sistema e pela vida.

Com a aprovação no vestibular, precisei sair de Amarante, uma vez que nesta cidade não tinha o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. O destino agora era a cidade de Floriano. Fui. Contava apenas com ajuda da minha mãe/tia Ana. Inicialmente morei com 03(três) amigas dividindo aluguel, depois, conheci minha tia Ana Rita, professora aposentada, uma referência de mulher afrodescendente, sindicalista, musa das baianas do carnaval da Princesa do Sul. Foi um encontro de almas. Conhecemo-nos em um movimento social das marchas das mulheres negras. Ana Rita me convidou para morar com ela e logo aceitei, pois as dificuldades financeiras e de companhia me obrigaram.

Na Princesinha do Sul, como é conhecida a cidade de Floriano, fiz muitas amizades, participei do fórum para as relações étnico-raciais em formações dos professores, da rede municipal de Floriano, movimentos de colecionadores de reggae e cursos de extensões. Enfim, foi nessa cidade que tive a oportunidade de discutir, questionar e participar dos movimentos sociais e culturais que envolviam a história, cultura e saberes das populações africanas e afrodescendentes.

A Universidade Estadual do Piauí, Campus “Josefina Demes”, foi o espaço onde encontrei novos caminhos para entender as narrativas das minhas memórias. Foi também onde conheci o professor e orientador Robison Pereira, aquele mestre que provocou tantas inquietações do que é ser mulher afrodescendente em um país racista, machista e homofóbico. Ele representou um relevante incentivo diário para o conhecimento da minha afrodescendência, das primeiras produções científicas e a preparação para o encontro das minhas histórias. Em 2014, concluí a minha graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. A família me pressionava para voltar para a cidade de Amarante e trabalhar na docência.

A conclusão da graduação foi um disparador para entender que não era a hora de retornar para Amarante, pois, antes de sair da licenciatura, sonhava em construir uma carreira no ensino superior. Descobri que, para isso, precisava continuar estudando rumo à pós-graduação. Para meu espanto, minha família não concordava, mas entendia este posicionamento deles, já que ter uma filha fora e manter despesas fora de casa é muito difícil. Logo que findei a graduação, consegui uma especialização na Universidade Federal do Piauí, ao mesmo tempo que recebi, da Minha mãe Ana, que não mais poderia manter minha estadia. Nesse momento, fui procurar emprego para custear meus gastos, enquanto terminava a especialização.

Consegui um contrato no município. A participação no Fórum de Relações Étnico Raciais de Floriano me proporcionou conhecer muita gente da Secretaria Municipal de Educação, e assim fui contratada para ser professora de escola multisseriada do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental na comunidade Retiro Amolar. A experiência como professora da

educação do campo me possibilitou várias vivências pessoais e profissionais. Com isso, consegui me manter na cidade sem a ajuda financeira da minha mãe. Mas sabia que a pressão para voltar a Amarante logo retornaria.

No estágio de gestão mantive contato com muitos/as professores/as do município, principalmente com a diretora Silvana Saraiva, ótima professora de História, porém de História da África não gostava nada. Mas, foi com essa amizade que consegui manter vínculo com o município e assim cursar a Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal Amilcar Ferreira Sobral, de Floriano. Para estudar essa pós-graduação, trabalhava no interior durante a semana e estudava nos fins de semana em Floriano. Não foi uma luta fácil, mas precisava enfrentá-la, para voltar a Amarante com todos os recursos acadêmicos essenciais e profissionais para manter-me em algum emprego. Em 2015, meu ex-professor da graduação Luiz Bomfim me informou que teria o II Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência “Orgulho de Ser Afrodescendente: Lugares e Identidades”, do Núcleo RODA GRIÔ-GEAfro, da Universidade Federal do Piauí – em Teresina. Este congresso foi na área de Educação, Gênero e Afrodescendência. Nessa época, estava passando transições emocionais e problemas de saúde, porém sabia que era a oportunidade da minha vida para conhecer o grupo Roda Griô e o conhecido professor que trabalhava com afrodescendência na Universidade Federal do Piauí, Francis Musa Boakari, referência da área e, ainda hoje, coordenador do Núcleo RODA GRIÔ. Preparei o artigo, submeti e logo foi aprovado. Nesses encontros foram tantas trocas de experiências e emoções que continuei participando das Rodas depois do II Congresso. O acolhimento dos/as colegas estudantes do Núcleo (Alessandra Raniery Araujo Alves de Sousa, Ariosto Moura da Silva, Antônia Regina dos Santos Abreu, Claudio José Araujo Silva, Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar, Elisiene Borges Leal, Emanuella Geovana Magalhoes de Souza, Francis Musa Boakari, Francilene Brito da Silva, Ilana Brenda Mendes Batista, Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos, Leudjane Michelle Viegas Diniz, L’Hosana Ceres Miranda de Tavares, Raimunda Ferreira Gomes de Coelho, Raimunda Nonata da Silva Machado, Vânia Sebastiana Macedo Oliveira entre outros) naquele primeiro ano de encontro, em 2015.2, teve um efeito de reposições de energias e vitalidade, era como se já nos conhecêssemos há muito tempo. E o que ficou mais evidente foi o conforto, a liberdade e o entusiasmo de participar das rodas, às sextas-feiras. Quando chegava nos corredores do PPGED e entrava na sala de estudos do Núcleo com os meus colegas estudantes, conversando e descontraindo, antes das rodas, sentia uma leveza de poder estar naquela roda, assim como sentia quando ia para a escola do Elísio e a escolinha da Tia Rosa, pois eram ambientes daqueles/as que também tinham as mesmas dificuldades, superações de vida, medo

das letras e nervosismo diante das leituras. A roda griô foi e é uma forma de liberdade para falar, tornar e ressignificar a estudante que eu era, a professora que sou e a pesquisadora que pretendo ser para muitos outros/as alunos/as que vem de espaços de vulnerabilidade econômica, social e cultural.

Desde então, sabia que não seria fácil chegar nesse ambiente tão cheio de privilégios que é a pós-graduação *stricto sensu* em universidade pública. Diante desse engajamento no Núcleo, fui à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis mudar meu HP (Horário Pedagógico), deixando as sextas-feiras livres para participar dos encontros do Roda Griô. Foram dois anos de muito gastos, mas, de muitas conquistas. No final de 2016, terminei a Especialização na Universidade Federal Amilcar Ferreira Sobral de Florianópolis e o contrato da docência na Escola 08 de Julho, na comunidade Retiro Amolar, da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Neste mesmo ano fiz a seleção na seleção do Mestrado em Educação e fui eliminada logo na primeira fase da prova escrita. Não consegui escrever as laudas em quatro horas estabelecidas pela comissão da seleção 2016.2, então compreendia que era a hora de retornar a Amarante, pois ficaria mais perto para participar dos encontros do Núcleo, como também uma possibilidade de melhorar a saúde, a alimentação e a preparação para o ingresso no mestrado.

### 2.3 A “ESCOLA DA PISTA” E AS ENCRUZILHADAS

Para tentar falar sobre a escola da pista e dos caminhos que se cruzaram até a chegada da escrita de literatura da pesquisa, foi preciso utilizar algumas imagens pessoais, profissionais e de alguns sujeitos que fizeram parte do contexto do estudo, com o objetivo de dar visibilidade aos acontecimentos e ocorrências transcorridas nessas atividades docentes e cotidianas que aconteceram antes, durante e depois da efetivação da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Para isso foi preciso usar alguns desfoques nas imagens pessoais dos/as alunos/as, como forma de preservar a privacidade e a identidade física desses jovens como rege o Comitê de Ética da instituição, como uma forma de preservação na identificação dos sujeitos e envolvidos da pesquisa científica e, visto que essas imagens não buscavam exploração como uma técnica da metodologia da oral imagem, mas as mesmas foram um embalo para dar impulsionamento à imaginação do leitor/ora na compreensão de qual lugar queríamos tratar, demonstrar e mostrar diante da escrita, embora não tivéssemos a pretensão de explorar, comentar e usar as imagens como uma técnica metodológica. Por este motivo apenas demonstramos dentro da escrita do texto como um disparador de descrição e ilustração dessa particular literatura de texto científico, mesmo sabendo que o uso das imagens pode construir

diversas interpretações, reflexões e caminhos em um texto, à proporção que aconteceram e serviram como um disparador de escavação de demonstração dos contextos desse lugar.

Nessa escavação, as imagens foram um desenho de revisitação do tempo, lugar e momento de memórias afetivas, profissionais e pessoais que embalaram o início e final dessa chegada, como descreve a autora Brito (2017, p .08), “[...] as imagens mais valiosas de nós aparecem quando nos damos conta de que aquilo que escavamos por meio da memória nos possibilita compreensões valiosas de nós mesmas enquanto sujeitas/os de conhecimento de si e da vida”.

Em 2017, cheguei a Amarante e logo fui contratada para trabalhar como diretora na Escola Francisco Ferreira dos Reis, a “escola da pista”, que fica no Assentamento Araras. Foi o acesso para minha comunidade e família chegar à cidade de Amarante. A escola fica localizada numa encruzilhada, entre as cidades piauienses Amarante e Floriano, na mesma estrada que nos leva à Teresina, capital do Piauí. A mesma encruzilhada que intencionalmente despertou a emoção da travessia da minha infância, que me fazia lembrar de onde vinha e o significado da caminhada ao mundo da docência, representada na imagem abaixo:

**FOTOGRAFIA 1:** Localização do Assentamento Araras, Escola e Mimbó

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



>maps (rotas google maps), 2022.

Esta primeira imagem representa a localização precisa do Assentamento Araras, que fica entre os cruzamentos que levam à capital do Piauí Teresina, a cidade de Amarante, Floriano e o Quilombo Mimbó (FOTOGRAFIA01).

**FOTOGRAFIA 02:** Ilustração do Assentamento Araras, Escola e Mimbo



Fonte: desenho realizado pela pesquisadora, 2022.

Esta segunda fotografia é um desenho artístico manual feito pela pesquisadora. É uma demonstração da localização das encruzilhadas da pista e os cruzamentos das referidas localidades mencionadas acima (FOTOGRAFIA 02).

A experiência e vivência de trabalhar na escola da pista, me proporcionou grandes narrativas, uma delas foi de poder aprender com a prática cotidiana da escola dessa comunidade, na qual nos trouxe uma experiência em processo da gestão escolar, e nos fez também lembrar e comparar com as “Cartas à Guiné-Bissau”, transcritas por Paulo Freire (1978), quando fala do papel do criador (educador) em recriar os seus materiais (pedagógicos, didáticos, vivências, experiências) em possibilidades de reinventar o ato de conhecer-aprender as demandas dos seus sujeitos.

A escola teve esse papel importante para que pudéssemos nos conhecer como um produto do meio, não somente aquele que transforma esse espaço em uma mercadoria do saber, mas um especialista em conhecer as demandas do/os outro/os que vende e distribui um conhecimento selecionado, para assim fazer do aluno/a um cliente que compra e vende o conhecimento.

A gestão foi indispensável para minha compreensão de que, além de ser educadora também era educanda em um exercício mútuo de ensinar e aprender com o cotidiano da escola, embora a burocratização da hierarquia de poder da gestão escolar nos causasse incômodos das cobranças do trabalho docente, das adequações dos conteúdos curriculares e do próprio padrão de ensino. A escola de hoje, ainda nos faz perder a sensibilidade de compreender a dificuldade do aluno/a em aprender, das incapacidades de reconhecer o fracasso do ensino como uma questão social e desigual perante aqueles/as que não tiveram oportunidade de um meio

favorável ao ensino-aprendizagem, nessa razão, concordamos com Paulo Freire (1978, p. 14), para dizer que a escola ainda é a:

A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu "fracasso".

O ambiente escolar acaba reproduzindo diante de suas práticas pedagógicas como o espaço do não lugar de ser e aprender com o/a outro/a, pois acabam transformando esse ambiente em estabelecimento de caixinhas de ideologia colonialista, para incutir nas crianças e nos jovens o perfil que a sociedade capitalista e o mercado procuram estabelecer. Demonstrando como ainda a escola não é somente um lugar para ensinar e aprender os conteúdos, os conhecimentos educativos, mas também um espaço onde acontece a desigualdade diante dos padrões de gênero, da etnia, da cultura e do poder econômico. A história se encarregou de mostrar como fomos identificados nesses lugares como seleção dos lados, um determinando os seres inferiores, incapazes e o outro os superiores e capazes, lados que repercutem até os dias atuais.

Embora a escola ainda seja esse espaço de desigualdade, mesmo que, de forma lenta, mas felizmente, gradual, a educação vem deixando de ser um espaço que favorece a manutenção do privilégio e se torna um território que promove a igualdade e o respeito às diversidades. Esse cenário tem ganhado avanço diante dos processos educacionais e visibilidades de vários educadores, pesquisadores ativistas, isso é fruto de grandes mudanças que se alimentam e se impulsionam pela persistência dos movimentos sociais, e o novo papel da escola e dos agentes escolares, na qual torna evidente o posicionamento produtivo dos profissionais da educação (de dentro e fora da sala de aula) que tornam e tomam como compromisso o dever (e o direito) de apresentar visões plurais sobre a sociedade e os sujeitos que participam dela.

O comprometimento de vários pesquisadores da área educacional tem assumido à identidade docente, então, o papel da formação de professores e do exercício de um bom profissional da educação, vem surgindo como combate para as grandes necessidades para as estruturas racistas, machistas, homofóbicas e classistas que a escola e a sociedade reproduzem historicamente. No entanto, o engajamento desses profissionais em questões sociais nem sempre é fácil, sobretudo quando levamos em consideração as demandas específicas do

cotidiano escolar e a necessidade de não ignorar aquilo que o currículo prevê, produz pauta de avanços científicos em questões de desenvolvimento da pesquisa.

Essa experiência como pesquisadora, tornou uma inspiração assim como foi para a escritora mineira Conceição Evaristo, a qual descreve isso em sua produção literária - intitulada como *escrevivências* - descrevo também esse experimento como *escrevivências*, pois além de mover os meus e os nossos afetos como leitora e escritora, trago um conhecimento como processo de vida. Trata-se, sem dúvida, de um caminho pessoal, histórico e ancestral de mulher, negra, brasileira, piauiense, filha, professora, e de uma criança de comunidade rural que viveu a privação material e social dentro de um processo escolar. Como professora, diferente de Conceição Evaristo apresento as experiências do que foi vivido, trazendo a realidade de uma docente e gestora negra de comunidade rural, para tentar dizer como as nossas/outras condições identitárias e sociais nos tornam semelhantes a outras mulheres e homens que são privados do que vivem ou podem ainda viver nesse processo entre a vida cotidiana e os ambientes escolares.

A experiência na escola da comunidade teve um papel fundamental na compreensão sobre qual aluno/a estávamos falando, principalmente quando nos referimos ao desenvolvimento cognitivo que eles/as tinham quando chegavam à escola, pois é um saber que ultrapassa a prática dentro das salas de aulas. Quando falamos dessa experiência na comunidade, chegamos a reconhecer que um depende do outro, sendo uma troca de saberes indispensável para o aluno/a, tanto se torna indispensável ao saber da comunidade que são as riquezas culturais, vivências e costumes do cotidiano, como os da escola que se embasam das bases curriculares e conteúdos pedagógicos, além da alternância das relações entre as famílias, instituições e o movimento político desses espaços rurais.

O fato de a escola da pista estar inserida nessa relação de coletividade da comunidade, também influenciou na relação de persistência aos problemas sociais daquele meio, por exemplo, ela tem participação ativa na solução das adversidades que afligem essa existência de territorialidade. Sendo parte de um conjunto na relação de aprender e ensinar com a população, cultura e localidade que dialogam entre si, essa coletividade gera um reconhecimento escolar de existência junto aos moradores, o que fortalece e promove essas práticas educativas naquele lugar. Assim como a escola da pista, a comunidade também colhe frutos nessas relações de persistências e existências presente nessa parceria educativa.

A transversalidade da escola da pista, refere-se muito às possibilidades de se instituir como uma escola de vários encontros de conhecimentos na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). A escola da pista, por esse enfoque,

deve possuir uma visão mais ampla da aprendizagem de uma comunidade para uma noção do que seja a cidade, acabando com a fragmentação do conhecimento fechado de uma escola de comunidade rural, pois os conhecimentos do cruzamento, bem como a acessibilidade dos diversos caminhos percorridos por aquela população, reproduzem uma cultura interdisciplinar. A transversalidade e a interdisciplinaridade de conhecimento presentes nas realidades daqueles sujeitos demonstram uma reintegração a outras informações da rua, da pista, da escola e da comunidade que ficaram isolados à outras escolas de comunidade que não possuem essa localização de território, que acabam dando origem a uma prática de vivência disciplinar de outras realidades. A localização desse ambiente escolar se torna uma extensão necessária para uma visão mais adequada e abrangente das vivências da sociedade, da população, da comunidade, dos alunos e educadores em seu dia a dia. Essa transversalidade se torna uma ação pedagógica de significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento da escola/comunidade/pista, como proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento e do eixo educativo desta escola, em razão de uma educação comprometida com a cidadania social brasileira.

A relação do território da escola da pista na encruzilhada se torna uma afinidade abissal do pensamento abissal como descreve Boaventura Santos no seu livro “Epistemologias do Sul”, pois consiste em uma relação de distinções visíveis e invisíveis da realidade daquela região, tornando as distinções das comunidades ali inter-relacionadas entre pista/escola/comunidade na qual são invisíveis por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da pista" e o "do outro lado da pista". A divisão é tal que o “outro lado da pista” desaparece como realidade, tornando-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente e existente. Nesse caso, essa Inexistência não significa não existir sob qualquer lado da pista. Nesse caso, as divisões de território geram a exclusão de forma radical, porque permanece a segregação, preconceito e as inter-relações, pois é a relação de grande separação dos lados, sendo eles excluídos ou incluídos, que demonstra as suas apropriações e alargamentos presentes nas impossibilidades e possibilidades da co-presença dos dois lados da pista. Os lados é uma forma de dizer que existe diferença nessas realidades dessas comunidades ali relacionadas, dos afrodescendentes residentes, das condições e dos territórios, que, às vezes são reconhecidas, inexistentes, invisibilizadas e visibilizadas naquele cruzamento de identidades diversas. Frente ao exposto, a postulação de Boaventura Santos (2009, p. 9), fortalece a ideia da identidade social de vivências, quando diz que:

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. As diferenças podem ser mínimas e, mesmo se grandes, podem não ser objecto de discussão, mas, em qualquer caso, estão muitas vezes na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais sobretudo quando, como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais.

Partindo dessa visão do autor, acreditamos que toda relação abissal parte de construções entre relações, e na escola não é diferente dessa realidade, pois é fruto das diversas relações sociais construídas nos seus espaços de vivências e experiências que promovem o conhecimento entre os diversos contextos, assim como foi e é a escola da pista, e o próprio espaço de territorialidade da qual identificamos como pista.

A Pista, o café das barraquinhas antes de começar o trabalho escolar muito ensinavam. Aprendia e vivenciava outros saberes de gente como nós (FOTOGRAFIA 03).

**FOTOGRAFIA 03:** Entrada da Escola, Pista e Barraquinhas



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

O quebra-molas era o sinal que começava a luta (FOTOGRAFIA 04).

**FOTOGRAFIA 04:** Pista, Quebra-mole e o encontro dos caminhheiros



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2020.

Nestes cruzamentos passavam vidas desordenadas, famílias, perigos, amores distantes, amizades sinceras, sofrimentos, sobrevivência e muito conhecimento de vida. Aprendia um pouco de cada coisa com os caminhheiros amigos e parceiros de carona. Dentre estes, vale mencionar o senhor João Carreteiro, que passava às sextas-feiras, trazendo soja da Bahia, e dava-me carona para vir à reunião na Secretaria de Educação. Ele dizia: “Na pista se ver de tudo, o bem e o mal, mas é preciso aprender com ela para sobreviver” (FOTOGRAFIA 05).

**FOTOGRAFIA 05:** Encruzilhadas entre: Amarante, Assentamento Araras, Ararinhas, Mimbó e Floriano.



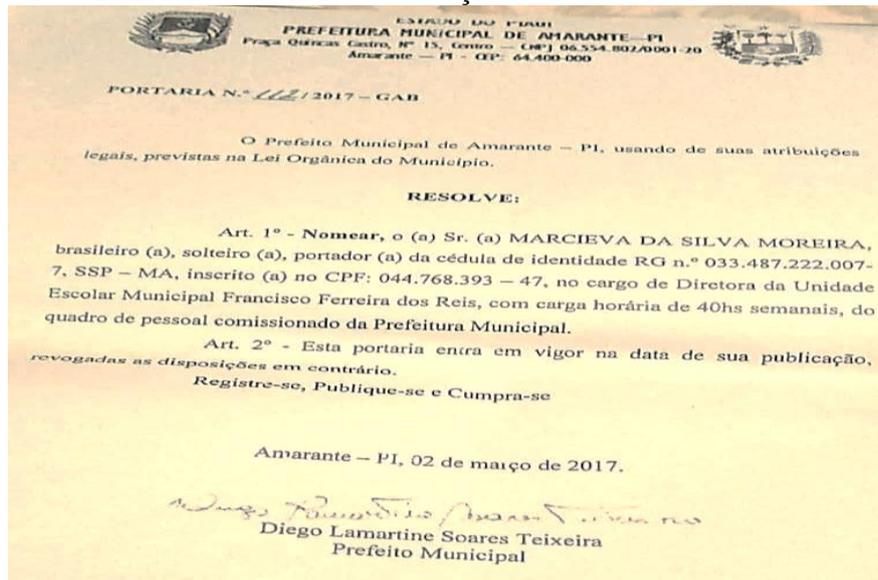
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2020.

Atuar como diretora na escola da pista foi uma experiência de muito aprendizado. A jornada de trabalho era mais rigorosa que as escolas da cidade: acordava às quatro horas da manhã todos os dias, pegava o ônibus escolar às cinco, para fazer a rota das residências dos

alunos/as até a escola, quando o ônibus não quebrava ou chegava atrasado. O perigo maior era nos períodos chuvosos, pois o carro quase sempre atolava. Na maioria das vezes, tínhamos que buscar os/as alunos da educação infantil na porta de suas casas, visto que não aguentavam caminhar como os adolescentes. Era comum chegar molhada e suja de lama na escola. Na verdade, não sabíamos o que era pior, se era a chuva ou a seca com a poeira incessante da terra, que provocavam as gripes, febres, mal-estar cotidianos. Além de arriscar, todos os dias, a vida, com o ônibus superlotado, a pista cheia de buracos e a responsabilidade pelas vidas que se encontravam naqueles espaços, e a pouca valorização para as gestoras contratadas da zona rural me fez perceber que precisava continuar e resistir. A gestão serviu de persistência para ingressar no mestrado, pois entendi que ser mulher afrodescendente, graduada, especialista e de movimento social não era suficiente para mostrar que era capaz de estar/ser diretora na Escola Municipal Francisco Ferreira dos Reis (a escola da pista), precisava contribuir para as educações (escolar e social cultural) de muitas crianças, mulheres e professores/as que enfrentam nas suas vivências cotidianas e profissionais práticas racistas e outras formas históricas de discriminação, especialmente dos tipos de gênero, condição econômica, tipo de composição de família e espaço geográfico de origem.

A direção me incumbia diversas funções, como organização administrativa da escola, acompanhamento do Conselho Escolar e financeiro da instituição, orientação da equipe escolar em parceria com a equipe pedagógica do estabelecimento, pagamentos de monitores dos programas do governo federal, como Mais Alfabetização e Mais Educação, além do gerenciamento da conservação, manutenção e segurança da escola juntos aos agentes de serviços escolares, como ações e reuniões coletivas entre família e escola. Todas essas funções são de responsabilidades de uma ação gestora escolar, como organização do ambiente escolar e o monitoramento do planejamento mensal e semestral do trabalho escolar. O trabalho na Escola Municipal Francisco Ferreira dos Reis, da comunidade Assentamento Araras, em plano de gestão do ano de 2017, 2018, 2019 e 2020.<sup>1</sup> era como uma multiplicidade de funções e obrigações que não regiam as partes legais do regimento da proposta de trabalho.

A imagem a seguir demonstra o documento legal da portaria para o cargo de diretora na Escola Francisco Ferreira dos Reis, em uso da prestação de serviço no referido cargo (FOTOGRAFIA 06). Já dizem nossos griôs mais velhos: “Hoje o que vale é papel”. Nessa tentativa de explicitar e demonstrar a legitimidade do documento que comprova a portaria de serviço de gestora escolar descrita nessa narrativa.

**FOTOGRAFIA 06:** Portaria de Direção da Escola Francisco Ferreira dos Reis

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

O trabalho na gestão se tornava insustentável, uma vez que eu fazia tudo o que podia nos mais diversos âmbitos, pois não havia vigia, secretária, coordenadora. Eu exercia todo o trabalho sozinha. A única motivação que restava era de passar no mestrado e sair daquela condição de ter que estar provando que era capaz a todo instante. A pista era a única paisagem que me atravessava e fazia-me lembrar das conquistas que tinha alcançado nesse percurso diário entre a cidade de Amarante e o Assentamento Araras. A encruzilhada daquela escola me mostrava que os conflitos que vivenciava no ambiente escolar, nas relações com os/as professores/as/, funcionários, alunos e os pais faziam parte da concepção de pensar que a escola é uma terra de céu que pode ser do inferno também. Esses cruzamentos foram como um renascimento entre a vida e a morte aos outros caminhos que tinha percorrido e que ainda precisava percorrer, porém sabia que a pista e a simbologia da encruzilhada me levariam a algum caminho.

A imagem seguinte retrata a Escola Francisco Ferreira dos Reis, da Comunidade Assentamento Araras, do município de Amarante- Piauí, local de trabalho onde se efetivam as práticas de gestão escolar mencionadas neste subtópico.

**FOTOGRAFIA 07:** Escola Francisco Ferreira dos Reis da Comunidade Assentamento Araras do município de Amarante - Piauí



Fonte: arquivo fotográfico da autora, 2018.

Acredito, hoje, que foram meus ancestrais quem me levou a este cruzamento de caminhos, posto que foi nessa encruzilhada que percebi que a Escola Pedro Rabelo da Paixão, do Quilombo Mimbó, tinha um chamado mais forte do que a “escola da pista”. A escola do Mimbó era meu ponto de contato com os meus ancestrais, com o outro lado do rio, a subida da ladeira e as energias que se manifestavam em mim quando lembrava da minha avó, da minha família e das travessias da infância. A escola da pista foi o ingrediente de sorte para perceber como a memória e nossas narrativas nos levam a entender o começo através do final. Essa encruzilhada foi simbolicamente um novo ponto de encontro/partida com o destino a ser seguido pelas emoções e sentimentos que dispararam para um novo desconhecido desta pesquisa.

A preparação para a seleção do curso de mestrado se tornou um ofício. O período das provas de seleção, nos anos 2016, 2017, 2018 e 2019, todo final de ano, era um recomeço, e de inúmeros finais da falta de sucesso na aprovação. A cada tentativa, conseguia conquistar uma experiência diferente que, somando ao todo, foram cinco vezes. Paralelamente ia desenvolvendo o trabalho na gestão da Escola Municipal Francisco Ferreira dos Reis (a “Escola da Pista”), sempre em parceria com a escola do Quilombo Mimbó (Escola Pedro Rabelo da Paixão), e cada vez mais o interesse pelo projeto de pesquisa na escola da comunidade Mimbó.

Em 2020, decidi sair da direção da “Escola da Pista” e logo fui convocada pelo gabinete da Prefeitura Municipal de Amarante para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Amarante (SEMED), com a função de coordenadora pedagógica. O trabalho na cidade me possibilitou ter um tempo a mais para estudar e reformular o projeto de pesquisa para o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, onde já estava aprovada. Logo, veio o período da pandemia da Covid-19 (uma infecção respiratória aguda e perigosa globalmente, causada por um coronavírus chamado SARS-CoV-2) e a Secretaria Municipal de

Educação aprovou, no Conselho Municipal de Educação de Amarante, as atividades remotas mediadas. Como a maioria das escolas das comunidades rurais não tinham acesso à internet para todos os alunos/as, a proposta era enviar os cadernos de atividades xerocadas para a escola, que faria a entrega deles aos pais ou alunos. Nessa mesma lógica, o/a professor/a recebia a coletânea de cadernos para corrigir.

Esta imagem representa a forma como se levava as atividades remotas às escolas da cidade e das comunidades rurais (FOTOGRAFIA 08).

**FOTOGRAFIA 08:** Transporte escolar que levava as atividades até as escolas ou residências dos alunos/as no período da pandemia da Córdia-19



Fonte: arquivo fotográfico da autora, 2020.

Estas imagens representam como eram realizadas as entregas das atividades remotas aos pais e responsáveis dos alunos/as (FOTOGRAFIA 10).

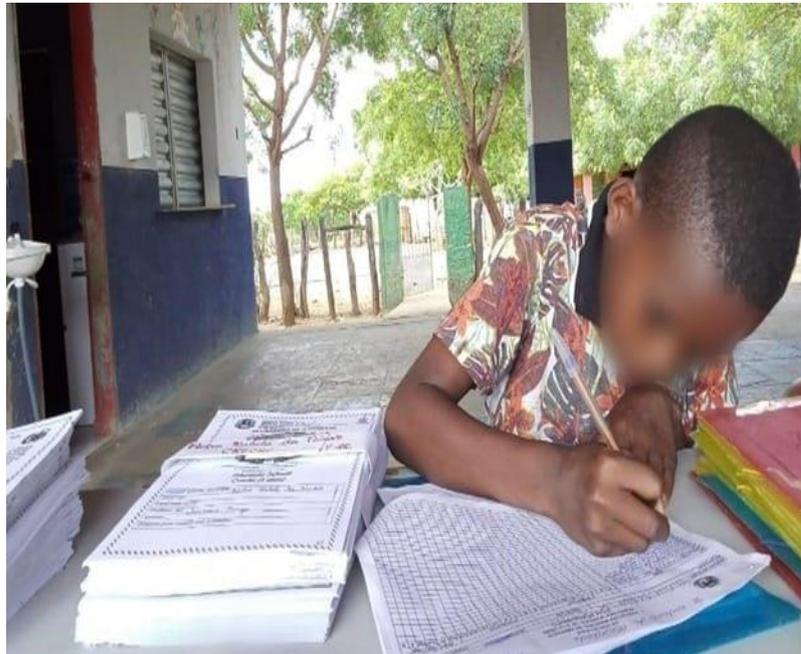
**FOTOGRAFIA 09:** Plantão de entrega de atividades na cidade Amarante-PI



Fonte: arquivo fotográfico da autora, 2020.

Imagem da assinatura de recebimento das atividades remotas na Escola Pedro Rabelo da Paixão (FOTOGRAFIA 10).

**FOTOGRAFIA 10:** Aluno assinando o recebimento das atividades mediadas em Mimbó



Fonte: arquivo fotográfico da autora, 2021.

Imagem dos alunos dos alunos/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão, recebendo as atividades corrigidas pelos/as professores/as da instituição (FOTOGRAFIA 11).

**FOTOGRAFIA 11:** Alunos/as do 5º ano da Comunidade Mimbó recebendo as atividades.



Fonte: arquivo fotográfico da autora, 2021.

Imagem da aluna observando as atividades sem a orientação e participação do professor/ora (FOTOGRAFIA 12).

**FOTOGRAFIA 12:** Aluna observando o seu material na Escola do Mimbó

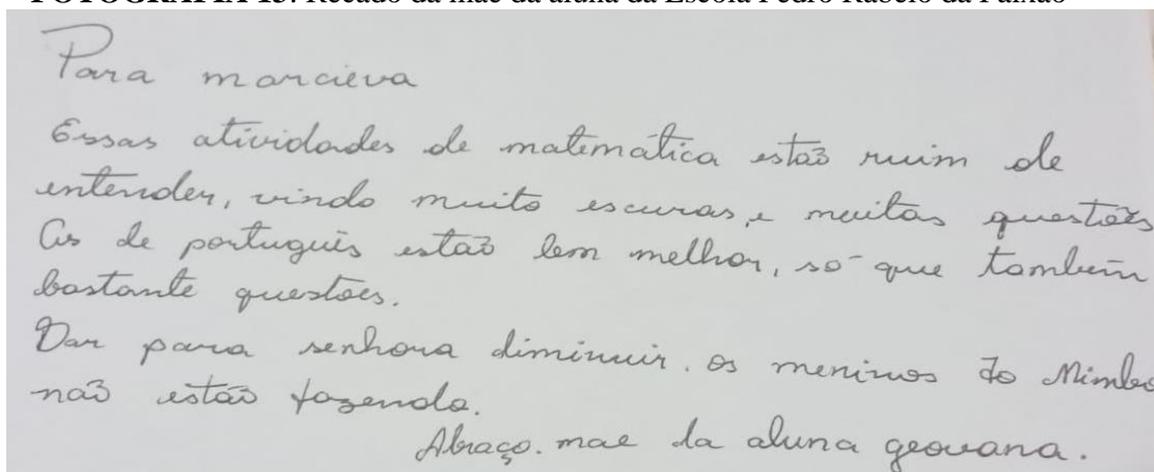


Fonte: arquivo fotográfico da autora, 2021.

No período de 2020 até 2021, cada coordenador da SEMED foi selecionado para ser professor mediador nas escolas multisseriadas, que não tinham seu quadro docente completo. Como coordenadora pedagógica, fiquei como professora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, da escola Pedro Rabelo da Paixão, e foi a partir dessa experiência de quase dois anos que percebi a importância da ligação dos professores/as com os alunos, pois no recebimento das atividades vinham os bilhetes sobre as dificuldades encontradas, mensagens de agradecimentos, sugestões para melhorar as atividades, desenhos que transmitiam afetos.

Abaixo, a imagem do registro de bilhete enviado à professora nas primeiras devolutivas das atividades remotas mediadas em junho de 2020 (FOTOGRAFIA 13).

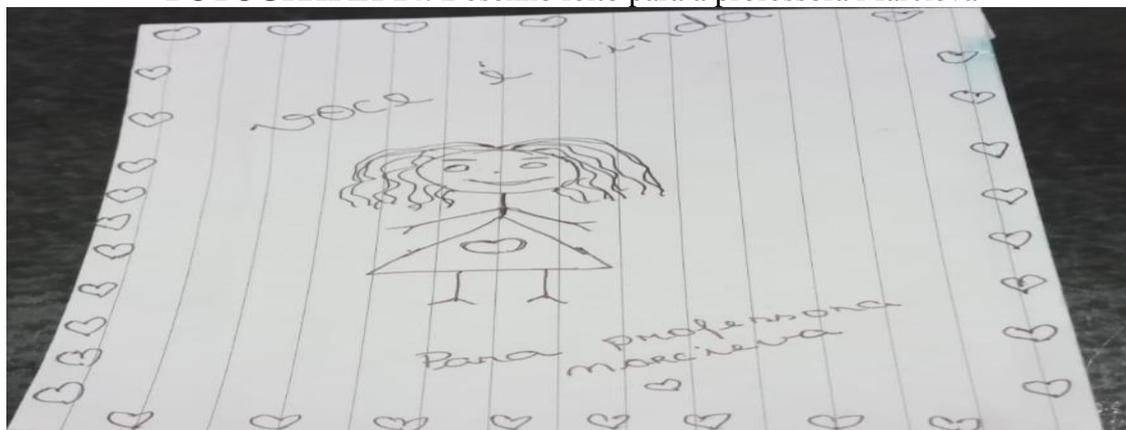
**FOTOGRAFIA 13:** Recado da mãe da aluna da Escola Pedro Rabelo da Paixão



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2020.

Abaixo, mais uma imagem, desta vez, de um desenho enviado à professora Marcieva, juntamente às atividades para correções, que expressam as sensações de afetos pela professora mediadora (FOTOGRAFIA 14).

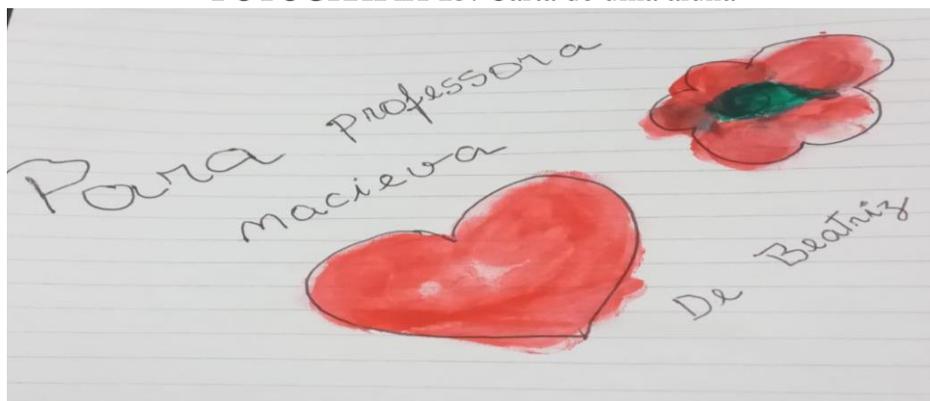
**FOTOGRAFIA 14:** Desenho feito para a professora Marcieva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Na fotografia seguinte, uma cartinha de afetos dos alunos/as da Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão (FOTOGRAFIA 15).

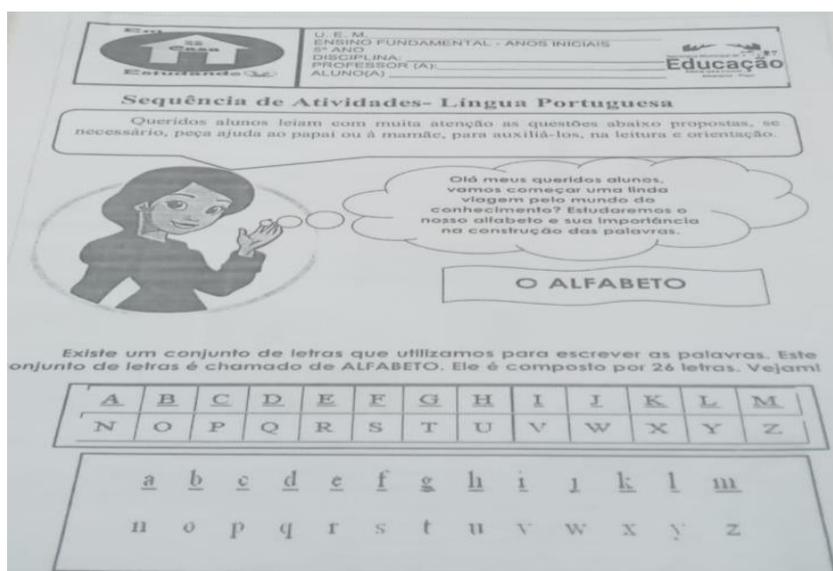
**FOTOGRAFIA 15:** Carta de uma aluna



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

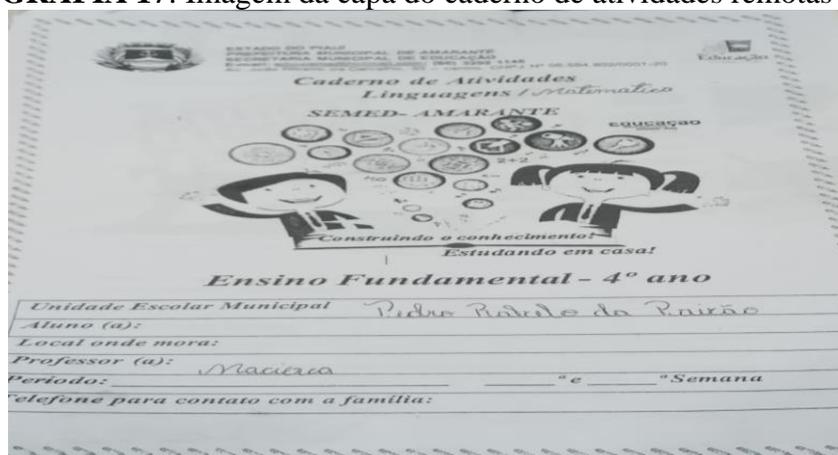
A seguir, a imagem do modelo das atividades remotas mediadas (FOTOGRAFIA 16).

**FOTOGRAFIA 16:** Imagem dos exemplos de atividades enviadas para o 5º ano



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

**FOTOGRAFIA 17:** Imagem da capa do caderno de atividades remotas mediada



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.



eu precisaria naquele momento para fazer a seleção de mestrado. Nesse intervalo de tempo, entre 2020 e 2021, casei-me em julho de 2020, o que contribuiu para superar o emocional já gasto ao longo dos cinco anos de tentativa de passar no mestrado.

Nesse ínterim, a pandemia veio com tudo para fortalecer os medos, das sobrevivências e das incertezas da doença designada de Covid-19. Porém, o foco e a determinação foram maiores. Assim sendo, resolvi tentar novamente e, em cada etapa aprovada, sentia a emoção da vitória. Em janeiro de 2021, saiu o resultado. Estava lá a tao sonhada aprovação para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em nível de Mestrado 2021-2023. Não acreditava na tamanha felicidade que vivia naquele instante, porque foram tantas derrotas que a conquista foi em câmara lenta. Hoje, compreendo que passei na época certa e com a maturidade necessária para desenvolver a pesquisa.

## CAPÍTULO II – MIMBÓ: UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.

(Rubem Alves)

Realizar a pesquisa na comunidade quilombola Mimbó, foi uma trajetória de muitos desencontros e encontros do passado com o presente. Pois, as visitas na localidade fizeram revisitar muitas outras histórias e memórias que se cruzavam para entender onde tudo começou de hoje, o próprio objeto de estudo e as inúmeras descobertas sobre os contextos do ambiente escolar, dessa comunidade e das relações que existiam entre as pessoas, a pesquisa e a pesquisadora. Desse modo, o Mimbó foi o começo para chegar ao objeto de estudo e transcorrer sobre as minhas narrativas, demonstrando como esse lugar foi o elo para a realização da referida pesquisa.

Buscarei neste segundo capítulo aproximar o/a leitor/ora, para demonstrar o que, de fato, estamos a falar e o que a pesquisa quer dizer. Aqui, trato de falar do quilombo, dos trabalhos no semiárido quilombola, das famílias e religiões, e das afrodescendências presentes no Mimbó como parte de nossas realidades da pesquisa e da discussão do contexto do texto.

O quilombo Mimbó foi como uma ponte de relações das narrativas de vida a pesquisa que pretendia desenvolver. Considerarei necessário esse espaço como o início do contato direto, afetivo, motivacional e desejo do foco da pesquisa.

Para desenvolvermos esse caminho, buscamos informações do momento pandêmico da Covid-19 na comunidade, que foi um contexto que mudou vários percursos da pesquisa, como também um direcionamento para o estudo, o capítulo seguinte que trata da Escola Pedro Rabelo da Paixão, das professoras e desse ambiente escolar em um espaço quilombola. Por fim, o estudo metodológico como fonte de aprendizagem, a partir do qual descrevemos como a escrita foi ganhando corpo e desenvolvendo-se paralelamente aos estudos no programa de pós-graduação.

### 3.1 O QUILOMBO MIMBÓ

Nossa caminhada aconteceu quase integralmente interligada ao Quilombo Mimbó, onde as famílias, os amigos e os primeiros descendentes dos refugiados se dividiam entre as moradias

do Elísio e do Quilombo Mimbó. Crescemos em contato com nossos irmãos de segundo grau, onde a única separação era o rio Canindé. A ideia de desenvolver a pesquisa na escola do Quilombo Mimbó surgiu depois que atuei como diretora da escola da pista (Assentamento Araras), onde voltei a ter contato com os mesmos amigos e familiares de segundo grau, onde nascemos e crescemos juntos(as). Para entender melhor sobre o Quilombo Mimbó considero necessário apresentar a comunidade a fim de contextualizar a discussão aqui exibida.

As fotografias a seguir apresentam algumas informações básicas sobre o município de Amarante do Piauí e o quilombo Mimbó, localidade em que foi realizada a pesquisa, em duas imagens: à esquerda, a sua situação geográfica em relação ao Piauí e ao Brasil, e à direita a parte do cenário de localização e a distância do quilombo Mimbó em relação a sua cidade de Amarante-Piauí (FOTOGRAFIA 19).

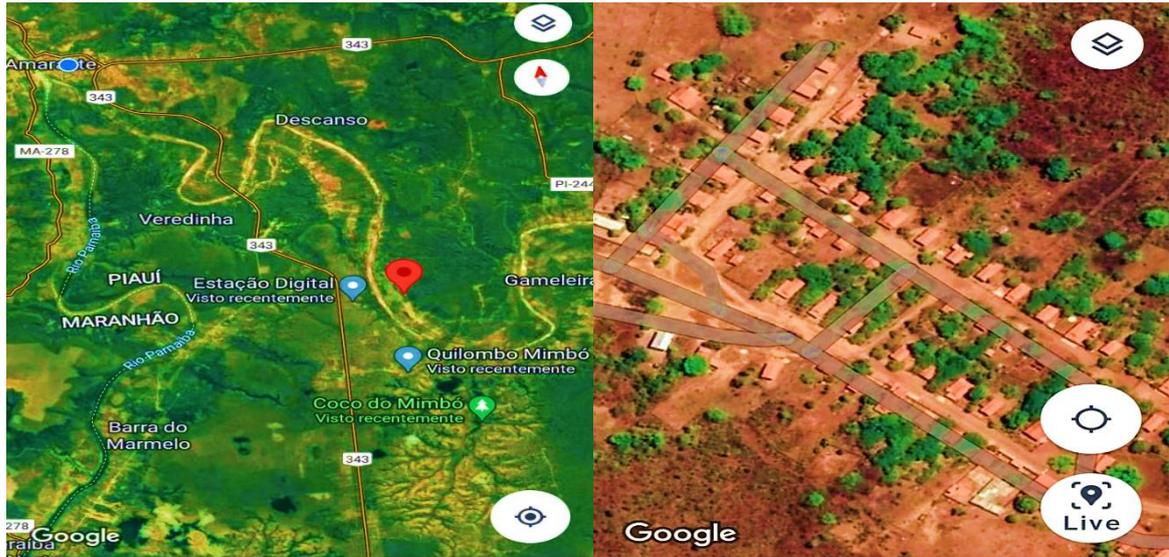
**FOTOGRAFIA 19:** Localização em rotas de satélite e aéreas do Quilombo Mimbó



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Amarante\(mapa\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Amarante(mapa)); <https://www.google.com/maps> (rotas google maps).

Em seguida as imagens à esquerda demonstram a sua localização em rotas de satélite paisagens, e à direita em rotas de imagens aéreas (FOTOGRAFIA 20).

**FOTOGRAFIA 20:** Localização cartográfica do Quilombo Mimbó



Fonte: <https://www.google.com/maps> (rotas google maps)

O Mimbó em questão é cartograficamente localizado na zona rural do município de Amarante- Piauí, cidade esta que fica situada a 170 km da capital do Piauí, Teresina, e a 17 km de Amarante, BR 343, e 22km sentido do percurso da BR à estrada de chão, onde fica a avenida Pedro Rabelo da Paixão, que localiza a comunidade, considerando o que chamamos hoje de Chapada do Mimbó. O Quilombo Mimbó surgiu nas margens do rio Canindé, com as chegadas dos primeiros fugitivos escravizados. Destes, três irmãos negros (Francisco, Laurentino e Pedro) se casaram com três irmãs negras, (Antônia, Benedita e Rita), o que deu origem à comunidade, fazendo das margens do rio as primeiras moradias dos espaços de quilombos do município de Amarante. Logo com as chegadas das enchentes, o quilombo de baixo subiu para a Chapada, atualmente designado de Quilombo Mimbó, como nos apresenta a pesquisadora e autora Tavares (2008, p. 85):

No início da década de 1970, devido às enchentes do rio Canindé os mimboenses mudaram-se do Mimbó de Baixo para a chapada, que posteriormente chamou-se Chapada do Mimbó. Foi um período difícil, pois muitos mimboenses não queriam deixar o vale onde moravam há tempos. Seu Augusto foi um deles. Não quis subir pra chapada, se desgostou e mudou para um povoado vizinho, do outro lado do rio Canindé denominado Elísio.

A comunidade é próxima ao vale do rio Canindé e dos riachos Buritizinhos e Mimbó. Deste último se originou o nome do quilombo.

Nas imagens a seguir, apresentamos a localização dos riachos Buritizinho e Mimbó:

**Fotografia 21** – Situando o riacho Buritizinho.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

O Riacho do Buritizinho se localiza mais perto da comunidade do Mimbó de cima. Quando os moradores subiram para a Chapada, ainda não tinham água encanada, desse modo, por este estar mais perto das moradias das pessoas, as águas serviam para abastecer a comunidade na ocasião de preparar a alimentação das famílias e de beber, como também de lavar as roupas. O Buritizinho representava uma espécie de encantamento para os quilombolas do Mimbó, pois foram nas suas águas que aconteceram, e ainda acontecem, os primeiros rituais da religião de matriz africana. Nos cursos de água existe toda uma tradição relacionada à preparação dos banhos de descargas, limpezas e crôas das mulheres e homens antes das festas dos terreiros e das oferendas aos seus encantados. Todos esses rituais culturais são realizados por estarem localizados próximos aos olhos da nascente e terem a água parada, mas, sobretudo, pelo fato de estar mais perto dos moradores e desaguar no Riacho do Mimbó.

**Fotografia 22** - Demonstração do Riacho do Mimbó.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

As águas do Riacho Mimbó possibilitaram, também, o reconhecimento dos chamados “negros do riacho” e dos mitos que surgiram a partir de suas histórias e memórias narradas, como nos conta Tavares, ao declarar: “muitos povos e grupos sociais através dos tempos buscaram explicar sua origem através dos mitos[...]”. (2008, p.46).

A autora, tenta enfatizar, que tanto as terras do Quilombo Mimbó como as da cidade de Amarante foram povoadas através das lutas por resistência como é o caso do referido quilombo e os indígenas Acr2oá do grupo Pimenteira dos descendentes dos linguísticas Caraíba, que lutavam contra a posses de terra dos colonizadores portugueses na província de São Gonçalo do Amarante. Em 1699, foram povoadas pelos primeiros colonizadores portugueses. O “[...] desbravamento foi difícil devido à resistência dos índios em permanecer em suas terras. Ocorrendo conflitos sucessivos, solucionados, em 1751, quando os jesuítas aldearam os Acróas [...]” (TAVARES, 2008, p. 77). Em 1771, o governador Gonçalo Botelho de Castro fez as pazes com os índios e aldeou em São Gonçalo hoje a atual cidade de Amarante.

No ano de 1832, foi criada a Vila de São Gonçalo, nome atribuído pelo padroeiro local da cidade, cultuado em Portugal. E, em 1861, foi transferida a sede municipal e paroquial para o Porto de São Gonçalo do Amarante (IBGE: 1985).

De acordo com Tavares:

O rio Parnaíba foi a base para o progresso e desenvolvimento dessa região, como veículo de comunicação, contribuindo assim, para que em 1871, a Vila fosse elevada à categoria de cidade, com o topônimo de Amarante. Esta, teve muitas fazendas sustentadas pelo trabalho de negros escravizados. Em 1881, possuía uma população de 1.480 escravos (2008, p. 44).

Conforme a sua formação administrativa, o Distrito criado com a denominação a de São Gonçalo, pela previsão Régia de 07-09-1801, Amarante foi subordinada ao município de Jerumenha e Valença, elevada à categoria de Vila com o codinome de São Gonçalo, pelo decreto de 06-07-1832, que a desmembrou dos municípios de Jerumenha e Valença, tornando-se sede na vila de São Gonçalo e constituindo o distrito em sua sede, instalado em 10-11-1832.

De acordo com a Resolução provincial nº 734, de 04-08-1871, o Distrito foi elevado à condição de cidade, com denominação de Amarante (IBGE: 2007). Cidade que é sede para a população quilombola Mimbó, atualmente com 600 habitantes que mantém viva as suas culturas e tradições.

Para dar continuidade ao registro de informações sobre a comunidade quilombola Mimbó, buscarei, a seguir, alguns elementos sobre a constituição dessa comunidade.

### 3.2 CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE

É narrado aos seus descendentes que a Comunidade Quilombola Mimbó surgiu em 1819 a partir de casais de escravizados no Mimbó de baixo, no vale do Rio Canindé, vindos das fazendas da cidade de Oeiras. Segundo registros de Tavares (2008, p.46), na ocasião de uma entrevista oral ao senhor Augusto Rabelo da Paixão em 19/12/1993,

“[...] o Mimbó começou do casamento de três irmãos negros com outras irmãs moças negras: (Francisco, Laurentino e Pedro da família Rabelo da Paixão se casaram com as irmãs Antonia, Benedita e Rita da família de Martinho José de Carvalho e daí começou o nosso[...].”

Dessas misturas matrimoniais surgiram o aumento dos habitantes da comunidade, principalmente os “Rabelo” da Paixão, que hoje são considerados responsáveis pelas transformações na sociedade mimboense.

Com o passar dos anos, com o aumento das famílias no quilombo, outras necessidades surgiram. Os devastamentos das casas, pelas enchentes dos rios e riachos nas épocas dos períodos chuvosos, a falta de estudo adequado para as crianças, saúde e sobrevivência das pessoas fizeram os quilombolas mudar para a Chapada do Mimbó, na década de 1970.

Com a subida para o Mimbó de cima alguns representantes da comunidade quilombola buscaram melhorias para essas terras. Dessa maneira, na década de 1980, o senhor Augusto Rabelo da Paixão (líder do terreiro dos cultos aos encantados- Encantaria Barba Soeira) iniciou a luta pela titulação de posse de terras. Em 1986, conseguiu fundar a Associação Comunitária do Mimbó, da qual foi presidente por vários anos.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, tornou legal a garantia das comunidades quilombolas, o direito à propriedade de suas terras, no caso da comunidade mencionada nesta pesquisa foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, todavia, muito ainda falta para outros espaços de remanescentes de quilombos serem intitulados.

O Quilombo Mimbó, em Amarante-PI, é reconhecido pelo Processo da Fundação Cultural Palmares, no processo de nº 01420.000027/2002-94, e certificado de Portaria nº 15/2006, de 28/07/2006 de certificado(2020).

De acordo com a Constituição Federativa do Brasil (1988)

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...] § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Ainda continuamos conforme a Constituição de 1988, como resolutividade para as comunidades quilombolas, em especial a da comunidade Mimbó, a qual nos propomos investigar. Assim descrevemos a seguir:

o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.”

Comunidades afrodescendentes de resistências, como a do Mimbó, de modo geral, são comunidades oriundas da brutalidade do regime escravocrata que se rebelaram contra a opressão do sistema escravista, que acreditava serem os negros sua propriedade.

Para dar continuidade às discussões da literatura, seguiremos no sub-tópico contextualizando “O trabalho no semiárido quilombola”.

### 3.3 O TRABALHO NO SEMIÁRIDO QUILOMBOLA

O trabalho no Quilombo Mimbó é voltado a uma área que vive sustentavelmente da agricultura, da pesca, empregos do município na escola da comunidade e do posto de saúde, dos programas do governo federal e serviços autônomos, como bares, artesanato, cabeleireiro, penteados, apliques de cabelos, construtores, vendedores ambulantes entre outros. Todos esses trabalhos atualmente dão origem à renda trabalhista desse território quilombola do semiárido nordestino e brasileiro.

Acreditamos que essas atividades laborais realizadas nessas comunidades afrodescendentes de resistência atualmente contribuem para persistência da sobrevivência e da continuidade das discussões sobre as comunidades quilombolas e a cultura afrodescendente no Brasil, uma vez que sua discriminação gerou o estado de contradições e inferiorização em que vive grande parte da população descendente de africanos, responsável maior pelo desenvolvimento da sociedade brasileira.

A chegada forçada dos africanos, no Brasil, provocou o surgimento de uma nova territorialidade, logo os seus costumes e tradições trazidas da África fez com que a sociedade brasileira percebessem os talentos que os escravizados africanizados tinham como bons agricultores, ferreiros, construtores, mineradores e detentores das mais avançadas tecnologias do globo, um dos principais motivos que contribuiu para que os povos europeus se voltassem para o Continente Africano e o desenvolvessem como o maior reservatório do trabalho escravo da história da humanidade (ANJOS, 2006).

Essas habilidades transformaram os territórios quilombolas em espaços históricos sociais de organizações, aliando os problemas do meio ambiente e cultural ao processo de reorganização da valorização do trabalho e sobrevivência diante da fome e miséria. Para Nascimento (1985, p. 61):

Consideravam-nos mais aptos e dispostos aos duros trabalhos que a produção da nova terra exigia... Ora, isso é o que se chama esquematismo. De um lado, um grupo de pobres nativos, todos iguais entre si, tão livres e frágeis que não suportavam o trabalho. Do outro, um bloco de africanos, todos também iguais e chamados indistintamente de negros, mais aptos ao trabalho porque eram mais desenvolvidos culturalmente do que os brasileiros.

Quando abordamos o trabalho no semiárido quilombola, queremos revisitar a nossa história sobre a importância do escravizado na construção da sociedade brasileira, como espelho de demonstrar os duros serviços nesses contextos e tempos climáticos desafiantes e castigadores dos corpos africanizados.

Destacamos o termo semiárido como uma forma desenvolver uma discussão sobre as referências climáticas que marcam toda uma característica de um ecossistema quilombola, como é o caso de Mimbó, pois se restringe a um território onde os períodos chuvosos duram entre três ou quatro meses durante o ano. Além disso, a pluvialidade é muito baixa, a insolação é grande, tendo sol quase todos os dias do ano. O solo é apontado por estudiosos como propenso à desertificação em alguma época. Para Teixeira (2014, p.776), “as características geofísicas e climáticas da região associadas ao discurso político não são novidade, haja vista que, no passado, a seca foi parte importante do discurso político que subsidiou o aparelho de Estado criado para vencer os problemas gerados pela seca”.

Há uma diferença entre os climas, movimentos e estratégias do quilombo do passado aos dias atuais, como nos diz Sanzio:

No Brasil, os remanescentes de antigos quilombos, “mocambos”, “comunidades negras rurais”, “quilombos contemporâneos”, “comunidade quilombola” ou “terras de preto” referem-se a um mesmo patrimônio territorial e cultural inestimável e em grande parte desconhecido pelo Estado, pelas autoridades e pelos órgãos oficiais. Muitas dessas comunidades mantêm ainda tradições que seus antepassados trouxeram da África, como a agricultura, a medicina, a religião, a mineração, as técnicas de arquitetura e construção, o artesanato, os dialetos, a culinária, a relação comunitária de uso da terra, dentre outras formas de expressão cultural e tecnológica.

As características semiáridas do Quilombo Mimbó, da cidade de Amarante-Piauí, com cerca de 150 moradores, compõem uma área de patrimônio cultural que vive sustentavelmente do meio territorial quilombola. A comunidade é tipicamente quente e seca, com longas estiagens, com vários Assentamentos vizinhos, que são compostos pela mesma composição temporal, que dialogam com o semiárido nordestino como pauta de sobrevivência e aprendizagens diante do período da escassez, seca e da dificuldade de alimentos no período de desertificação.

A população da comunidade Mimbó apresenta grandes limitações quanto ao desenvolvimento de cultivos agrícolas e à prática da pecuária, o que se deve pela escassez de chuvas, o que quer dizer, igualmente, escassez de recursos alimentares, e pelas condições dos solos, causando problemas como a fome e a pobreza. Há muitas fontes de água dos riachos e rios, porém a dificuldade de acesso complexifica os cultivos de plantações e áreas acessíveis para o trabalho agrícola. O forte calor é ainda um agravante que reduz drasticamente a qualidade de vida no quilombo, já que as fontes de águas dos rios e riachos ficam distante da habitação dos moradores no Quilombo Mimbó, onde esses serviços nas terras agrícolas quase não são praticados e cultivados.

Com essa discussão, encerro esse primeiro subtópico do contexto sociocultural do Mimbó, que foi conceituando o “trabalho no semiárido quilombola”. Em seguida, como próximo tópico de provocativas e reflexões sobre a comunidade, discutirei acerca das famílias, religiões e ritualidades presentes no Mimbó.

### 3.4 AS FAMÍLIAS E AS RELIGIÕES EM MIMBÓ

As famílias da comunidade do Quilombo Mimbó, assim como outros/as lugares e espaços passam por constante alteração de conceito. Essa comunidade de remanescentes de quilombolas é, em sua grande maioria, composta de parentes da junção das famílias dos

“Rabelos da Paixão” e dos “Martinho José de Carvalho Paixões”, surgindo depois outras misturas de famílias entre elas as dos Barretos.

A Constituição de 1988 deixa evidente, no seu art. 226, que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, sendo um dos pilares históricos da sociedade. Entendendo que essa base familiar é constituída por uma comunidade familiar formada por pais e seus descendentes.

Quando retratamos a constituição da base familiar do Mimbó, estamos também rompendo o modelo patriarcal de família, mas reconhecendo os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal exercidos pelos homens e mulheres escravizadas e refugiados em um espaço de quilombo. Este onde as mulheres cuidavam de seus filhos/as, das obrigações de dar conta da casa e de todos do ambiente doméstico, e os homens do sustento e do trabalho, para manter a família. Organizaram as tarefas junto à comunidade e aos casais refugiados que geriram as outras famílias que deram continuação da linhagem dos escravizados através de seus filhos/as e descendentes.

Acreditamos que essas bases familiares foram desenvolvidas em coletividade de resistência e militância, mas, sobretudo, baseadas em **princípios da dignidade e humanidade da população. A organização dessas famílias é gerenciada por cada sujeito que compõe essa luta e resistência do movimento quilombola, a qual compete** ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o pleno exercício dos seus direitos, os quais excluem qualquer forma de proibição destes.

As famílias do Mimbó se dividiram no que se refere às responsabilidades tanto do homem como da mulher para gerir o trabalho da roça, doméstico e social, além de administrar e preservar a cultura da comunidade. Outrossim, assumiram muitas obrigações com o coletivo da comunidade para construir o progresso e desenvolvimento desse espaço, especialmente na luta quanto à criação dos seus filhos e das condições e melhorias dignas de vida para a população quilombola.

No que concerne à religião, não foi diferente, haja vista que, no Mimbó, a religiosidade engloba o catolicismo popular com a devoção à Nossa Senhora da Saúde, às Encantarias dos encantados, com o mestre Augusto, e, atualmente, na Chapada do Mimbó, com a tenda de São Jorge, à umbanda. Além das outras religiões, o protestantismo, através da igreja evangélica Assembleia de Deus - também ganhou espaço na comunidade Mimbó, onde ficaram nítidos as aversões que predominam entre a igreja deste credo e a própria história das religiões de matrizes africanas da construção quilombola, da cultura, dos costumes, da religiosidade que é permeada nos aspectos ancestrais da própria comunidade, mesmo sabendo que há essa mistura de

religiosidade desse povo, ainda existem pequenos conflitos que envolvem a tradição e os costumes aos cultos e rituais das religiões de matrizes africanas, porém ambos entendem o espaço de cada uma e também a tradição dessa história e ancestralidade dessas pessoas ao limitar barreiras até onde as outras religiões podem interferir, pois é uma linhagem construída, desde o início e outras que foram surgindo ao longo da constituição legal dessa comunidade quilombola. Nessa lógica, a devoção e os rituais são atos de pessoas ou grupos que se dedicam a consagrar-se a um santo/a, entidade ou a um Deus.

No Mimbó, apesar de haver o culto de Nossa Senhora da Saúde, há o catolicismo popular, que é estruturado e preservado por meio dos rituais de participação dos festejos da padroeira e das tradições e ritos cristãos (batismo, casamentos) realizados pela igreja de São Gonçalo de Amarante. Existem outros ritos de religião de matriz africana.

É através dos festejos de Nossa Senhora da Saúde que os mimboenses homenageiam, honram e agradecem à santa. O festejo quebra a rotina dos quilombolas, que vivem da roça, acontecendo anualmente no mês de agosto, mantendo uma tradição de nove noites de novenário, rezas e leilões, finalizando no dia quinze de agosto ou o famoso quinze de agosto do Mimbó. Como observa Tavares (2008, p. 66):

O culto a Nossa Senhora da Saúde no Mimbó, é feito por mulheres mais velhas, as matriarcas negras. A ausência de padres nesse processo levou os mimboenses a criar seus próprios “especialistas” na organização e condução do culto a santa e em outros acontecimentos como rezadeiras nos velórios, “tiradoras” do terço, “cantadoras” das rezas no decorrer da procissão.

No dia quinze de agosto, acontece a grande festa em homenagem à santa, com procissão junto à imagem desta pelas ruas do quilombo, num trajeto em que portas, janelas e portões são abertos para receber a bênção de Nossa Senhora da Saúde. No campo, partidas de futebol, com times do Mimbó e equipes convidadas, são organizadas, além de corridas de cavalos. À noite, há festa nos clubes locais da comunidade. As matriarcas negras e os homens mais velhos organizam o culto e os festejos de Nossa Senhora da Saúde, enquanto os mais novos organizam as outras programações, e toda a população local e os visitantes participam rezando, dando esmolas ou se divertindo com lazer e muita alegria nas festividades do quilombo.

Outra religião presente que existiu na comunidade foram as encantarias, uma espécie de palejança em um local amplo e com cantos e oratório, onde ficava uma mesa com toalha branca sobre a qual fica a imagem de Santa Bárbara(a virgem) e uma pombinha de metal que representava o espírito santo e águas de cheiros, para perfurar as pessoas em transe.

As encantarias existiam no Mimbó praticamente desde a década de 1970, nos finais dos anos 60, segundo Tavares (2008, p.70), “[...] os irmãos mimboenses, Augusto e Anísio Rabelo da Paixao, começaram a incorporar entidades espirituais. Eles não queriam ter contato com aquelas manifestações[...]”. Ainda conforme a autora, “[...]perdiam-se por vários dias na mata e eram resgatados pela população. Como esses fenômenos não paravam, foram aconselhados a desenvolver a “croá” [...]”(TAVARES, 2008, p.70).

Com a iniciação no Terreiro do Mestre Bruno de Caxias, começaram a “feitura da crôa”, ou seja, cabeça, com duração de vinte e um dia de preparação das limpezas das crôas, banhos de descarga feitos com plantas da flora e defumadores para abrir a mente, limpar os caminhos e as entidades espirituais para “baixar na crôa” do “cavalo”, isto é, a realização do transe, trabalhar. Tavares declara também que “segundo seu Anísio, Mestre Zé Bruno disse a ele e a Augusto que ambos eram da “Linha de Barba Soeira” entidade espiritual da Encantaria que é considerada rainha das entidades espirituais da Linha Mata do Codó[...]”. (2008, p.72).

O terreiro foi fundado no Mimbó de baixo, no dia 02 de outubro de 1972, com o chefe do terreiro e mestre de desenvolver vários médiuns, a saber, o senhor Augusto. Isso com uma grande festa de culto tambor, o “Xango”, para baiar, baixar e trabalhar, ou seja, entrar em transe, incorporar, dançar e fazer trabalhos espirituais com os espíritos da família de Légua-Boji-Buá, igualmente conhecida como Maria Bárbara ou Barba Soeira, entidade associada à Santa Bárbara.

Da tradição das festividades dos terreiros das encantarias da Barba Soeira do Mimbó de baixo com o chefe Augusto, e saindo para morar ao lado do quilombo Mimbó, na comunidade Elísio por algum tempo e depois retornando para o Mimbó já na subida da serra o senhor Augusto, não levou a tenda para a serra, com essa chegada em cima foi fundada a Tenda de São Jorge Guerreiro, fundada pela mãe de Santo Antonia Felix até sua morte em 2008, passando depois para a mãe de Santo Luiza de Roxa até os dias atuais, uma das suas principais tradições da tenda de São Jorge Guerreiro é a festa dos pretos velhos, no dia 21 de maio, pois é uma forma de manter a tradição da religiosidade dos terreiros no Quilombo Mimbó e manter a afirmação dos pretos/as velhos/as. A tenda é o lugar onde acontece a dança e reúne-se aos outros terreiros do Estado do Piauí, entretanto, é na caverna onde são feitas as oferendas de afirmações dos/as pretos/as velhos/as entre eles/as cultuados: Paulo Joaquim da Pedreira, Paulo José da Cachoeira, Badé, Vô Daniel, Tia Maria da Bahia.

A festa na tenda de São Jorge é aguardada anualmente por muitos outros terreiros que mantêm as religiões de matriz africana umbanda, fazendo uma grande festa com comidas e bebidas para os pais e mães de santos/as como oferendas para os orixás. Nesses espaços, a

comunidade mantém a tradição do tambor, por intermédio da dança e do recebimento de trabalhos espirituais. Todas as quartas-feiras, as enfrentantes Luiza, Idelzuita e Maria puxam os membros do terreiro para a roda de São de Jorge.

O Quilombo Mimbó, hodiernamente, concentram uma grande diversidade religiosa, mantendo uma base do catolicismo, umbandismo e protestantismo. Com a chegada de missionários evangélicos, uma pequena parte da comunidade aderiu ao culto do protestantismo, fazendo um trio de ritualidades entre os devotos de Nossa Senhora da Saúde, os membros da tenda de São Jorge e os fiéis da Assembleia de Deus. Todos fazendo dessas tradições uma memória de resistência e persistências para manter viva a memória do seu povo e dos seus ancestrais.

No próximo subtópico, abordaremos as educações e a educação quilombola, como forma de continuar promovendo discussão ao decorrer da narrativa.

### 3.5 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

As educações em um espaço quilombola se fazem da sua própria vivência com a prática educativa, pois os saberes da escola, como os extraescolares, são também práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem da vida. A dimensão das educações entre a escola e a educação extraescolar de uma comunidade do campo ou mesmo a escola do Quilombo Mimbó vai desde as suas práticas educativas escolares às práticas de plantar, colher e cultivar a terra.

A educação quilombola de Mimbó, não se desenvolve em uma história única do ato de educar, mas de um processo de ensinar/aprender em uma educação que acontece, tanto na casa, na comunidade e em meio à família como nas instituições de ensino, mas não se resume somente a isso. Nesse sentido, Carlos Brandão (2013, p. 23) declara que “tudo que é importante para a comunidade, de alguma forma faz parte da educação.

O quilombo também é um lugar que faz educação, mas educações de pertencimento próprio e de narrativas de histórias de vida, que passam de pai para filho, nos costumes diários, nos trançar dos cabelos, nos contos dos mais velhos, nos rituais religiosos, nos ritmos musicais, nas performances corporais e nas relações culturais de vida de cada pessoa. Todo o pertencimento dessa comunidade camponesa é constituído de experiências e tradições de vidas passadas entre gerações e gerações, que se desenvolvem dentro de um determinado espaço. Vidas estas que se manifestam, movimentam-se e constroem-se entre costumes e experiências cotidianas do meio e de suas próprias histórias. Histórias orais que podem ser contadas, narradas

e vividas pelos seus autores principais, como a escrita que traduz suas narrativas em passos concretos e documentais dos fatos culturais. Nessa óptica, segundo Rafael Anjos (2009), o pertencimento não significa apenas a dimensão física de uma terra, mas um espaço comum, ancestral, de vivências pessoais e coletivas de histórias entre o passado e o presente de um povo.

Essa fala de Anjos nos propõe dialogar a respeito do lugar de pertencimento, que é o espaço que valoriza as tradições, as histórias e a própria cultura de compartilhamento das construções de identidades que circulam entre uma comunidade, cidade ou aldeia. Precisamos pensar nesse contexto como uma extensão de vida e mudanças sociais.

A prática educativa não se faz somente no espaço escolar, mas em outros locais da comunidade como é o caso dos grupos culturais, como Reggae, Hip Hop, Pagode do Mimbó, Dança Afro, Futebol, Culto de Umbanda. Grupos compostos por jovens e adultos que fazem do seu cotidiano o fazer educação de cultura e pertencimento da comunidade Mimbó. Práticas educativas que fazem da sua ação o movimento social de resistência quilombola.

A escola dentro de um espaço geográfica quilombola é uma possibilidade de dialogar com as diversidades que existem na educação escolar quilombola, uma vez que é uma realidade que associa um contexto múltiplo e interativo de vários conceitos presentes nas vivências e variantes formais e informais de uma comunidade afrodescendente. São variantes de muitas discussões e proposições curriculares, formais e informais. A educação escolar quilombola é, ainda, um ato de assumir uma educação afrodescendente e a construção da africanidade do indivíduo, é uma conquista histórica, como afirma Francis Musa Boakari (2011, p.195): “Afrodescendência é uma forma de assumir uma africanidade com sua história de lutas, resistência, resiliência, perspectiva e consistência”, pois a educação de um quilombo, majoritariamente é ligada a uma africanidade de seus descentes, experiência e vivências cotidianas entre a escola/comunidade.

Desse modo, a Educação Escolar Quilombola deve ser firme e resistente na obrigatoriedade e cumprimento das leis 10.639/03, de 09 de Janeiro de 2003, substituída pela Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica da Resolução nº 8, de 2012.

Em destaque, a Educação Escolar Quilombola, busca seguir caminhos constitucionais comuns e necessários a toda escola de quilombo, na tentativa de efetivar um ensino adequado a essa educação escolar, como anuncia a autora Francisca das Chagas:

“[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Sua necessidade emerge do reconhecimento de que o ensino nas comunidades quilombolas difere-se dos demais em função de estar sempre vinculado à organização social, política, econômica e cultural da comunidade. Dessa forma, ganha consistência a proposta de educação diferenciada, capaz de dar conta de um conjunto de formação humana, que engloba, além dos conteúdos curriculares, as vivências da comunidade (CHAGAS, 2018, p. 85).

Dessa forma, a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em Básica da Resolução nº 8, de 2012, determina uma educação específica nas escolas de quilombo, atendendo às suas próprias comunidades, currículos e características étnico-culturais de suas particularidades regionais e locais.

Precisamos reconhecer que a diversidade dessas escolas, grupos, regiões e localidades quilombolas são importantes para a estruturação do currículo escolar. Essas diversidades são concentradas na cultura, memória, história, relações e espaços que fazem parte da organização do currículo escolar, das políticas públicas educacionais, das práticas docentes das escolas e da organização do atendimento dessas escolas junto ao acompanhamento das Secretarias de Educação Municipais.

As comunidades quilombolas brasileiras não são muito diferentes uma da outra, posto que os quilombos brasileiros foram construídos em espaços de lutas e resistências contra a escravidão. Dessa maneira, foi formada por uma cultura de grupos ocultos, liderados por escravos que escapavam dos capitães do mato e dos seus senhores, ao tempo de se tornarem semelhantes aos que lutam por uma igualdade social e política contra o preconceito e o racismo da população.

Os espaços de quilombos se tornam singulares nas suas riquezas e práticas culturais regionais, mas que partilham pluralidades comuns das comunidades quilombolas. Segundo Santos (2018, p. 64).

Alguns aspectos e semelhanças, que se sobressaíram como características importantes para identificação da conexão existente entre eles, independente da localização geográfica em que se encontravam, a citar fatores como: não terem as terras enquanto bens mercantis; não seguirem padrões de parcelamento das mesmas; em grande parte não se isolarem da sociedade envolvente; a forma de articulação e exploração sazonal da agricultura, pecuária, pesca e extrativismo, em equilíbrio com o meio ambiente; o caso de adotarem como base de organização social os laços de parentesco (consanguíneo ou por afinidade); a forma de registrar as histórias dos grupos, a partir da oralidade; seguidos do predomínio da população negra no local.

Embora as comunidades quilombolas tenham características semelhantes, elas vivem um processo bem diferente de sua temporalidade geográfica, o que o currículo deveria potencializar, assim como as diversas experiências com a memória coletiva, da história material dos acervos e repertórios orais, das práticas culturais da produção de trabalho na comunidade, bem como a própria adequação dessa educação escolar quilombola em evidenciar a identidade da história local.

A educação escolar quilombola relaciona-se a um contexto espaço-temporal. Espaço este que dificulta as especificidades da educação afrodescendente, que envolve as relações de uma prática educativa escolar com seus grupos, as culturas e a existência de sua história. Uma educação que vivencia a cultura de base africana, que propicia que essa educação seja banhada pelas africanidades brasileiras. Nos reportamos a Júnior (2008), que afirma que o fato de a história se passar numa concretude espaço-temporal de raízes brasileiras deixa entrever um aspecto geral dessa educação quilombola. Como menciona Batista (2013, p.186): “A educação escolar ainda é o meio mais eficaz nas lutas contra as diversas formas de discriminação e exclusão de hoje”.

Há uma defesa por uma escola quilombola cada vez mais focada no conhecimento afrodescendente, que esteja voltada para o fortalecimento da construção de um mundo que possa falar em afrodescendência, provocando reflexões acerca das histórias de base africana e afro-brasileira. Um conhecimento que tenha a pretensão de perceber como a educação ainda é discriminatória, além de despertar em todos que sem ela as pessoas tampouco perceberão o quanto os grupos coletivos da população afrodescendente são discriminados e o quanto as práticas racistas estão presentes e não são percebidas nos ambientes educacionais e sociais do país.

Há uma escola em guerra, o tempo todo querendo ensinar, brigar, defender ou discriminar, pois o sistema, as práticas educacionais colonizadas ou de colonizadores estabelecem uma dualidade que não aceitam e aceitam, não querem e querem saber da história, dos saberes nossos/as, das culturas, dos costumes, ancestralidades e as vivências cotidianas. Por isso que é importante que a escola fale disso, mesmo que sejam somente para saberem que estamos atentos/as e que vamos seguir brigando por esse direito de estamos juntos/as falando dessa afrodescendencia nesses lugares e instituições, tampouco dizer que nem todos/as que fazem parte dessas escolas comungam dessa subordinação, docilidades e submissão de não querer contrapor e se posicionar em defesa significativa de uma escola que atenda a necessidades de todos/as em suas respectivas diversidades étnicas, culturais, gêneros e

educacionais, por esse motivo que devemos buscar uma escola de quilombo que não atenda a essa acomodação sistemática.

A escola de quilombo vem falar da afrodescendência ou conhecimentos afrodescendentes, pois traz uma preocupação mais relevante no que diz respeito às consequências das escravizações e das discriminações desumanas às quais os afrodescendentes de quilombos foram submetidos. Precisamos de uma educação que estimule discussões, debates e até mesmo conversas sobre esses conhecimentos afrodescendentes que nem sempre são explorados nas escolas. A educação escolar quilombola precisa saber das informações de seu povo, da cultura, dos costumes e das identidades afrodescendentes que permeiam a comunidade quilombola.

Como destaca Carvalho (2016, p.138), “o desejo de construir de fato, de fazer acontecer, de pôr a mão na roda da história e contribuir para que Educação Escolar Quilombola se efetive é maior do que os conflitos existentes e das divergências”. É um desejo que os irmana com fios de uma educação de qualidade e efetiva o alcance das diversidades das comunidades como conexões de ancestralidades entre as educações escolares e extraescolares de um espaço de quilombo.

### 3.6 AFRODESCENDÊNCIA NO MIMBÓ

A comunidade Mimbó, assim como a sociedade brasileira, é composta por uma pluralidade étnica e racial, produto resultante de um processo histórico que se constituiu por um cenário de grupos distintos e principalmente de escravos de origem africana. Mas que, devido a época de colonização, as comunidades remanescentes de quilombo sofrem com o discurso de inferioridade afrodescendente em relação aos eurodescendentes, que se repete até os dias atuais.

Todos os que têm descendência de africanos escravizados, grupos étnicos pobres ou nativos da terra carregam uma negatividade. Assim sendo, é cabível questionar: Como devemos pensar os afrodescendentes diante do passado até os dias atuais? Já são inferiorizados por uma história negada, pelos os estereótipos de incapacidades, competências e habilidades, daí configurarmos uma nova consciência de si para sobrevivermos aos contextos de opressão (BOAKARI; SILVA, 2021).

Com o grupo dos/as afrodescendentes em espaços quilombolas, o contexto ainda é mais grave, visto que este é tido como “[...]figura de afrodescendentes no mapa do conhecimento homogeneizado como único” (BOAKARI; SILVA, 2021, p. 365), como se os afrodescendentes

tivessem um conhecimento limitado, estagnado-atrasado diante dos contextos e situações que desumanizam nessa sociedade colonizada.

Diante disso, pesquisas sobre os afrodescendentes, as capacidades de inteligências, sobrevivência de si, coletividade que esses povos repassaram e ainda repassa para estes espaços remanescentes de quilombos e para a sociedade atual devem levar-nos à abordagem de fazer acontecer constantemente pesquisas de sustentação científica para enfrentar esses problemas por este grupo social que continuam como o centro das discussões no tocante aos temas de escravização, exclusão, discriminação e ações afirmativas, para ingressar na universidade como nas possibilidades de sobrevivência. Precisamos adentrar esses espaços e tentar fazer a diferença nesses ambientes colonizados, além de ter em conta que “o tempo é o grande meio por onde podemos trabalhar os espaços ou os enfrentamentos nos espaços habitados ou transitados por nós, de diversas maneiras (BOAKARI; SILVA, 2021, p. 369). Nesse caminho, o meio educacional também é um fator indispensável para essa inclusão.

No Brasil, tivemos uma história que se absteve, por muito tempo, dos problemas da escravidão e dos seus descendentes escravizados, das diversas discriminações cometidas inclusive dentro da escola, pois a ideia que predominava era a de que o negro era biologicamente inferior. Como destaca o autor a seguir.

Moura (1991, p. 8) observa que:

[...] a democracia racial; demonstra, por outro lado, como a comunidade negra e não-branca de um modo geral tem dificuldades em afirmar-se no seu cotidiano como sendo composta de cidadãos e não como é apresentada através de estereótipos: como segmentos atípicos, exóticos, filhos de uma raça inferior, atavicamente criminosos, preguiçosos, ociosos e trapaceiros.

Essa é a realidade brasileira, principalmente quando se associa aos povos quilombolas como cidadãos ruim, o negativo ao afrodescendente. E o que dizer de uma sociedade que ainda se embasa em uma democracia racial, que nega os problemas étnicos do Brasil, ou que a apresenta de forma imparcial e pejorativa para os problemas sociais e raciais dos afrodescendentes? Relativo a isso, Cunha Junior (2012) nos enfatiza a relevância em serem estudados, para promover discussões sobre os quilombos como importância revolucionária e a formas como resistiram às imposições do trabalho escravista, não somente sob a ótica dos negros que fugiam para o mato durante o escravismo criminoso. Nesse sentido, Moura (1991, p. 13) afirma:

Sabemos que não serão apenas estudos, livros e pesquisas sem uma práxis política que irão produzir essa modificação desalienadora no pensamento do

brasileiro preconceituoso e racista. Mas, de qualquer forma, esses trabalhos ajudarão a que se forme uma prática social capaz de romper a segregação invisível, mas operante em que vive a população negra no Brasil.

Sabemos que somente as políticas educacionais, pesquisa e ensino não eliminará os problemas sociais que os grupos da população africana enfrentam, mas essas alternativas contribuirão bastante para o conhecimento e reconhecimento da contribuição desses povos na construção. Cunha Júnior (2005, p. 249) explica que:

Africanos e afro-brasileiros constituíram a massa trabalhadora durante todo o período de colonização brasileira. Essa mão-de-obra executou todos os tijolos de ofícios e realizou todas as formas de trabalho existentes, formando a população majoritária e fornecendo a base cultural do país, em associação com povos de outras origens. Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos, trazidos à força, como cativos, capturados em diferentes regiões da África, e em diferentes épocas. Temos que lembrar que esta migração forçada durou quase quatro séculos e trouxe mais de seis milhões de pessoas.

Boakari; Silva; Silva (2013, p.) também discutem sobre a referida questão:

[...] a resistência, as estratégias, as lutas da organização afrodescendentes precisam ser destacadas, pois que numa “sociedade racista sem racistas” os direitos dos discriminados não são concedidos, mas conquistados. Considerando como somos tratados, apesar da constituição cidadã, é lógico nós nos considerarmos filhas/os desta sociedade? O que vai garantir um trabalho eficiente em torno da realidade da nossa dupla consciência como afrodescendentes?

É questionador a forma como a sociedade brasileira discrimina o grupo dos/as afrodescendentes, que tanto contribuíram na construção do país. Nos questionamos em relação a essa realidade como sociedade, dos espaços remanescentes de quilombo: Por que negamos essas histórias? Por que contar a história dos afrodescendentes descendentes de escravizados apenas pelos vieses negativos? O que a escola brasileira tem feito? Como o uso do termo afrodescendente pode estimular novas discussões na sociedade e nesses espaços de quilombo?

Nessa perspectiva, Cunha Junior (2005, p.253) destaca a importância de usar o termo afrodescendente.

Ainda do ponto de vista conceitual, vamos preferir usar afro-descendente a afro-brasileiro. A razão desta preferência é que afro-brasileiro surge entre 1930 e 1940, em linhas de pensamento distintas das atuais. Além de que, afro-

brasileiro faz parte de um período no qual os grupos de intelectuais brasileiros eram totalmente desinformados, para não dizer ignorantes, sobre a história africana.

O termo afrodescendente ganhou mais destaque na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, no ano de 2001, África do Sul (BRASIL, 2001). “[...] O termo tornou-se oficial para se referir aos descendentes de africanos. De alguma forma, o peso da negatividade do termo negro e seus correlatos foi, pelo menos para algumas pessoas de alguns círculos sociais, posto em xeque” (ROCHA; BATISTA; BOAKARI, 2013, p. 213). Nessa discussão, Silva Junior (2012, p.8) aprofunda o fato, explicando que:

O termo oficial adotado pela ONU para se referir aos descendentes de africanos(em especial os descendentes na diáspora), tal fato se deu porque em alguns países africanos de língua portuguesa(e em Portugal), bem como nos países americanos de língua espanhola e inglesa o termo “Negro”, é geralmente entendido com sentido “pejorativo”(ou inapropriado, pois é primeiramente aplicável aos africanos escravizados e seus descendentes na Diáspora) e usado pelos brancos com sentido ofensivo, ao contrário do Brasil e Angola, onde geralmente o termo preferido pelos próprios descendentes de africanos e militantes da causa é o negro(com sentido mais amplo) ao invés de preto( sentido restrito aos mais importantes e muito utilizado de forma ofensiva), afrodescendente é, portanto, um termo novo, criado para substituir o termo negro, pois atende a todas as situações, seja para “afros” do próprio continente africano, quanto para qualquer descendente de africanos na diáspora.

E quando usamos essa nova expressão para uma questão de pensar a população quilombola, esse grupo pode pensar em estar sendo tratado de forma mais valorativa e respeitosa. Rocha, Batista e Boakari (2013, p.14) continuam nos provocando sobre o que é ser afrodescendente.

Seria apenas uma questão de cor de pele? Há outras características físicas envolvidas? É possível que não tenhamos a pretensão de dizer que todos nós somos afrodescendentes. Mas, sim, de fazer com que as pessoas olhem ao seu redor e percebam o quanto membros do grupo populacional afrodescendentes são discriminados e o quanto ‘as práticas racistas estão presentes e não são percebidas’. A questão é sobre afrodescendência, sim, mas a preocupação mais relevante diz respeito às consequências desta categorização. Se não existissem as repercussões desumanizadoras para as pessoas que pertencem ao grupo afrodescendente, o debate não poderia ser outro no Brasil?

Entendemos, hoje, que as questões relacionadas à afrodescendência refletem de diversos costumes internalizados às populações étnicos raciais no nosso país, principalmente quando

estamos falando em quilombolas, mas seria um ponto questionador: Por que a maioria das pessoas não conhecem e não são esclarecidas sobre os processos históricos e tradicionais ligados à África? A escola, que deveria ser o espaço promissor desses processos históricos, muitas vezes, acaba reproduzindo as práticas racistas e preconceituosas da sociedade mediante práticas distorcidas. Na escrita de Silva (2012, p.35).

Afrodescendente contém dimensão política que enfatiza a relação original com o Continente Africano, ligando o Brasil ao “berço da humanidade”. Ao mesmo tempo atualiza este pensamento e denuncia a condição de desvantagens em que se encontram os descendentes de África. Mais que modismo, afrodescendente é termo polissêmico que evoca realidades diversas; provoca discussão e o olhar a condição dos brasileiros e das brasileiras descendentes dos povos africanos. Reconhecemos o valor da dimensão política do termo afrodescendente e sua problematização acerca da população brasileira.

O autor deixa a provocativa sobre o termo afrodescendente como um vocábulo político que trata dos sujeitos negros e dos que deles descendem, em um diálogo com todos os outros grupos sociais pertencentes a essa dimensão política que enfatiza as relações originais entre o nosso coletivo.

Ainda não há um padrão específico sobre o termo afrodescendente, mas intelectuais e acadêmicos vêm desenvolvendo pesquisas que discutem esse nome como uma possibilidade universal na tentativa de romper com o preconceito em relação aos nomes que são consequentes de termos históricos carregados de conceitos negativos e atitudes discriminatórias.

“Sob o título de Afrodescendentes, estamos homogeneizados no que é denominado de negros, pardos e mestiços, nas linguagens dos censos demográficos, ou no que, por linguagens pejorativos, racistas, é denominado como mulato, escurinho[...]” Cunha Júnior(2008, p.230). Com isso, notamos a postura de não assumirmos a discussão da afrodescendência.

Nessa visão, persiste a tentativa da invisibilidade dos afrodescendentes, a minimização da sua identidade como a não afirmação, principalmente quando se usam os diversos termos que distanciam da sua ancestralidade.

### **CAPÍTULO III – A ESCOLA DE MIMBÓ: UM CAMINHAR CAMINHANDO**

São os passos que fazem os caminhos!

(Mario Quintana)

Desenvolvi a pesquisa na Escola Pedro Rabelo da Paixão, no Mimbó. Não foi uma trajetória somente de encantos, aproximações, aprendizagens, mas também de estranhamentos, insegurança e descobertas. A escola do Mimbó foi o ponto base de questionamento da pesquisadora para vivenciar a pesquisa, buscando compreender como as relações de ensino-aprendizagem são construídas entre as professoras/alunos/as naquele ambiente escolar quilombola.

Foi importante e necessário falar da Escola Pedro Rabelo da Paixão, da história escolar dessa instituição, além das professoras que fizeram história e ensinam nesse espaço de ensino e da educação escolar de hoje no quilombo. Nesse percurso, tentamos buscar na pesquisa os elementos básicos dessa realidade e das próprias experiências vivenciadas diante dessa prática educativa.

Vejo o ambiente escolar do Mimbó como uma ponte de ligação das narrativas de vida ao objeto de estudo. Considero necessário saber onde e como se deu o início deste contato, motivação e desejo do foco da pesquisa.

Então, nesse capítulo buscamos falar da escola de Mimbó, a Pedro Rabelo da Paixão, que escreveu e ainda faz história na vida da população mimboense e dos alunos/as que passaram por esse ambiente que tanto construiu ensino-aprendizagem e prática educativa nessa comunidade quilombola.

#### **4.1 - A HISTÓRIA DA ESCOLA DE MIMBÓ**

Para podermos mencionar como se escreveu a história escolar do quilombo Mimbó, precisamos reconhecer a bravura e resistência da Família do senhor Pedro Augustinho e Antônia Canuta (Antônia de Pedro Augustinho), que lutaram para chegar a educação no quilombo Mimbó, pois a maioria dos moradores do quilombo que ali residiam eram analfabetos, tampouco assinavam seus nomes. Com essa necessidade de aprender ler e escrever, a família do senhor Pedro Augustinho tomou a decisão, em 1963, de levar sua filha Idelzuita Rabelo da Paixão para estudar na cidade de Regeneração Piauí, onde estudou com um professor particular

de alfabetização, aprendendo a ler em 1966, e passando três anos e meio de estudo em 1968, logo retornaram para o quilombo Mimbó, assim a comunidade decidiu se juntar para contratar com seu próprio dinheiro os trabalhos de alfabetização da estudante que ali se findava como professora leiga do quilombo Mimbó.

A história da escola de Mimbó começou em uma casinha de palha em 1971, um lugar com banquinhos feitos de madeiras e forquilha (ramo de árvore que se cruzam em outro arbusto com um formato aproximado de letra y, para apoiar ou sustentar o peso de uma base de madeira) para as crianças se sentarem durante as aulas. A casa foi construída pelo senhor Pedro Augustinho (Pedro Rabelo da Paixão) pai de Idelzuita Rabelo da Paixão e o esposo da professora, com o objetivo de ensinar a ler e escrever os filhos dos moradores e os próprios quilombolas.

De acordo com a professora Idelzuita Rabelo da Paixão em uma entrevista em 1987, para a escrita falando sobre a educação escolar de Mimbó no Cadernos de Pesquisa:

A primeira escola do Mimbó foi criada em 1971 e ficava no Baixão, perto do rio. Até 1971 havia muitos analfabetos. A maioria das pessoas não sabia nem assinar o nome. Aqueles que aprenderam alguma coisa foi à custa de muita dificuldade. A comunidade se reunia e pagava um professor particular (PAIXÃO, 1987, p. 113).

O relato nos leva a concordar com a guardiã da memória viva do Mimbó, que os quilombolas foram frutos de superações das suas próprias dificuldades, por busca de conhecimento, pois reunir e pagar os serviços da professora para alfabetização, organizando-se em um espaço que era destinado às crianças do quilombo e moradores do baixão, que ainda não sabiam ler e escrever, era o que se poderia dar o nome de persistência. A escola era uma estrutura de taipo sobre as margens do Riacho do Mimbó, assim como as outras casas e o salão do terreiro das encantarias de Barba Soeira.

A casinha não tinha uma estrutura com mesas, cadeiras e nem água para os alunos beberem, na maioria das vezes a professora Idelzuita Rabelo da Paixão tinha que ir no vale do Riacho Mimbó pegar água para os alunos beberem. A casinha também era um abrigo para os animais do quilombo como os porcos, bodes e cachorros, além de serem usados para fazer as atividades de caligrafia das crianças. Os únicos recursos que os alunos/as tinham eram esses cadernos que os pais compravam, com o dinheiro vindo da quebra do coco babaçu e a retirada do azeite que vendiam e faziam a compra desse material, mas não tinham outros materiais didáticos como cadernos de escrita, livros didáticos, pinceis, enfim, outros materiais pedagógicos, além do caderno de caligrafia.

Em 1973, a maioria das famílias mudou para a serra do quilombo de cima, nessa mudança a família da professora Idelzuita, também aconteceu e novamente construíram outra casinha de taipa, onde atualmente é o posto de saúde da comunidade Mimbó, com porteira de roça, acentos de esteiras de palha do coco babaçu, com os mesmos cadernos de caligrafia, sem direito a merenda escolar, livros, materiais didáticos e água para beber. Sem água encanada a professora tinham que descer a serra para pegar água para os alunos/as beberem, pois os vizinhos diziam que era direito da professora buscar, pois estava trabalhando e recebendo para fazer o serviço, e aquelas famílias do quilombo de baixo que não subiram para o quilombo de cima, as crianças tinham que subir todo dia a serra para estudar com a professora na casinha de cima da serra.

Em fevereiro de 1984, na gestão do prefeito municipal Francisco Aureliano de Queiroz Câmara (Chico Câmara), foi construído e inaugurado o prédio da escola da comunidade Mimbó, chamada de Unidade Escolar Dr.º Eduardo Neiva, localizado no outro lado do posto de saúde-antiga escolinha, tornando-se uma instituição formalizada, direcionada e sobre a gestão do Estado do Piauí. Depois que o posto de saúde deixou de ser prédio da escolinha do Mimbó, em 1986, foi inaugurado oficialmente como a unidade básica de saúde da localidade quilombola. Datas importantíssimas para a comunidade e para o reconhecimento legal dessas instituições que atualmente são órgãos de pesquisas e estudos científicos que representam avanços para o município de Amarante-Piauí e para a própria população afrodescendente.

Em reconhecimento à família do senhor Pedro Rabelo da Paixão (Pedro Augustinho) que fez essa história de dedicação, resistência e persistência por uma educação de qualidade aos descendentes dos escravizados e ancestrais dessa memória viva, o prefeito do município de Amarante- Piauí Luiz Neto Alves Sousa em 1º de julho de 2009, no uso das atribuições que pela Lei Orgânica Nº 816/2009 lhe são conferidas, faz saber que o poder legislativo municipal aprova e ele, em nome do povo Amarantino, sancionou a seguinte LEI: Nº 816/2009, com Art. 1º. na qual fica alterado o nome da Escola de Ensino Fundamental **Unidade Escolar Municipal Dr. Eduardo Neiva**, pertencente à rede Municipal de Ensino e localizada na Comunidade Mimbó, município de Amarante-PI, para **Unidade Escolar Pedro Rabelo da Paixão** e dá outras providências.

Como ponto de partida, precisaremos continuar com as narrativas dos caminhos percorridos da “Professora Idelzuita Rabelo da Paixão: o que nos ensinam as professoras do Mimbó”, para entender como aconteceu o processo escolar dessa comunidade, além de aprendermos com as memórias e história desses/as quilombolas.

#### 4.2 PROFESSORA IDELZUITA RABELO DA PAIXÃO: O QUE NOS ENSINAM AS PROFESSORAS DO MIMBÓ

A professora Idelzuita Rabelo da Paixão, é a penúltima filha do senhor Pedro Rabelo da Paixão (Pedro Augustinho), com Antônia Canuta (Antônia de Pedro Augustinho). Idelzuita está entre os doze filhos do casal *Rabelos da Paixão*, sendo eles/as Maria do Rosário, Laurinda Maria, Justino Rabelo, Anísio Rabelo, Domingos Rabelo, Raimunda Rabelo, Rita Rabelo, Maria Rabelo, Gonçala Rabelo, José Rabelo e Idelzuita Rabelo da Paixão, tornando a caçula das mulheres a estudar até os quatorze anos de idade na cidade de Regeneração - Piauí através de um professor particular de reforço que ensinou as primeiras lições de alfabetização, retornando em 1968 à comunidade com os ensinamentos básicos da leitura e escrita, exercendo as mesmas funções daquele professor que lhe ensinou o caminho da leitura e escrita.

A referida começou suas atividades docentes em agosto de 1971, na casinha do Baixão, até abril de 1979, já na serra, sobre administração municipal, sendo demitida e expulsa da escola em 1980 pela prefeita da época Emília da Paixão Costa (Bizinha), ficando a escola fechada durante dois anos. Com a ajuda dos professores Vírgilio Queiroz da cidade de Amarante que levou a professora Idelzuita ao professor Cineias Santos da Capital Teresina foram até o Secretário de Educação do Estado do Piauí Antônio Dalas para assinar o contrato em 1981, como professora contratada da escola de Mimbó pelo Estado do Piauí.

Em 1984 foi a inauguração oficial do prédio da escola Mimbó, passando da gestão municipal para a estadual sobre o governo do Estado do Piauí Hugo Napoleão e da gestão do prefeito da cidade de Amarante, Francisco Aureliano de Queiroz Câmara (Chico Câmara), nomeando como Unidade Escolar Dr. Eduardo Neiva. Diante desses processos de mudança, a professora também teve que assumir outras funções escolares como condição de permanência na unidade, pois além de exercer a função de professora, era também a diretora, agente da limpeza, merendeira e guardiã da escola. A professora Idelzuita Rabelo da Paixão exerceu a função de professora da escola de Mimbó até 2004. Sendo atualmente a principal matriarca, fundadora e referência da educação escolar do quilombo Mimbó, destacando como a primeira professora que deu origem a esse ambiente escolar da comunidade de Mimbó, reconhecida em todo território piauiense como espaço de quilombo do Estado do Piauí.

Continuando com a descrição de Idelzuita Rabelo da Paixão, em relato aos Cadernos de Pesquisa (1987, p. 113), dizia “eu sou a diretora dessa escola. Mas a diretora da escola do Mimbó tem que ser também zeladora, faxineira, merendeira e tem que fazer todas as tarefas que é preciso fazer na escola”.

O que os/as professores/as de uma comunidade quilombola como a de Mimbó nos ensinam que eles/as assim como o/a aluno/a também aprendem nas descobertas das suas identidades, costumes, memórias de valores e tradições culturais. Pois, o/a(s) professor/a(es) que vivenciam a prática pedagógica dessa escola/ comunidade, possuem todos contatos os possíveis para protagonizar e presenciar uma dinâmica cultural entre o ensino-aprendizado que acontece na construção de suas identidades, trocas de conhecimentos e relações no dia a dia desse/a aluno/a.

O professor do Mimbó, assim como outros/as desses espaços de quilombos, são sujeitos de mediações entre os saberes escolares e extraescolares presentes nas vivências dos/as alunos/as e nas construções diante da linguagem, cultura e identidade dessas crianças. Nesse caso, o ensino é o meio pelo qual os alunos adquirirem conhecimentos vinculados a essas mediações entre professor-aluno/a, trazendo um grau de responsabilidade desse/a professor/a para uma prática pedagógica que valorize a cultura, a linguagem e a identidade da comunidade quilombola presente no aluno/a, e buscando um ensino significativo para esses alunos diante do reconhecimento do contexto o qual essas crianças vivem.

#### 4.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE NO QUILOMBO MIMBÓ

A educação escolar do quilombo Mimbó é uma conquista recente e foi criada para o atendimento dessas crianças quilombolas que são excluídas e discriminadas perante a sociedade colonialista e conservadora. A Constituição Brasileira contribuiu bastante para o avanço dessa educação, assim como foi a de Mimbó, reconhecendo o conjunto de leis criadas no Brasil e os direitos garantidos às comunidades quilombolas. Então, desde 1988, o governo é obrigado a dar aos descendentes de escravizados os títulos de propriedades dos quilombos, terras ocupadas pelos seus antepassados. Além disso, o governo também é responsável por garantir todos os direitos dos cidadãos nos quilombos, o que inclui atendimento à saúde, cultura e educação.

Em se tratando de educação escolar, hoje, no quilombo Mimbó, chegamos à conclusão de que ainda existem muitos desafios a serem superados diante das bases curriculares, da formação de professor e das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Como nos afirma a autora Carvalho (2017, p. 2), pois se tratando do objetivo desse currículo, da formação de professor e a educação da qual seu público vem sendo atendido, precisa melhorar:

Com o passar dos anos, a situação escolar no Quilombo do Mimbó melhorou, mas ainda existe muito a ser feito, tanto no melhoramento da estrutura física

da escola e da ampliação das turmas ofertadas, quanto na grade curricular implantada e nas atividades extracurriculares que podem ser realizadas no âmbito escolar para contribuir no processo de aprendizagem e na valorização da identidade das crianças da comunidade. É nesse sentido que estamos construindo esse trabalho, para que além de contribuições científicas, ele possa também favorecer as práticas educacionais realizadas nos quilombos brasileiros.

Mas, vamos considerar que a educação escolar do Mimbó sofreu vários avanços no que tange a qualidade de ensino, embora ainda precise melhorar o ensino-aprendizado dos/as alunos/as, porém, o seu objetivo - por ser uma escola de quilombo e atender crianças desses espaços culturais – também perpassa por uma formação adequada para os/as professores/as que compartilham desse lugar com todos que compõem esse ambiente escolar. Precisamos avançar para que a história dessas comunidades não se perca e para preservar os hábitos e os costumes diante das práticas de ensino escolares, contando sobre o passado daqueles que fizeram a memória e a história desses povos, trazendo um ensino que atenda essas particularidades.

A educação escolar quilombola do Mimbó em elaboração das diretrizes é um resultado dos programas do Governo Federal que tem como finalidade manter vivas a cultura e história dos quilombos. Esse programa tem objetivo em atender às escolas quilombolas e as outras instituições de ensino que se enquadram com a mesma proposta de atendimento, como é o caso da escola de Mimbó e outras comunidades rurais que fazem parte da proposta dessa educação rural.

O ensino na Escola Pedro Rabelo da Paixão, da comunidade quilombola Mimbó, inclui o conteúdo escolar regular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1º ano ao 5º ano seriado e multisseriado e da Educação de Jovens e Adultos, ofertado para todos os estudantes da rede municipal de ensino da cidade de Amarante-Piauí, porém não destacando a formação de professores para a escola quilombola, tampouco para a explicação da formação dos quilombos, da relação Brasil-África e da mistura da cultura africana com a brasileira, em relação à história de Mimbó. É uma escola igual a qualquer outra, porém diferente na comunidade e nas práticas vivenciadas em sala de aula. A diferença é que a escola quilombola é construída com base nas vivências e experiências do seu povo e cultura, o que faz mudar a prática pedagógica direcionada ao público de alunado dessa localidade.

Com essa ideia, encerramos esta primeira fase da discussão de literatura como subtópico dos aspectos marcantes da descrição de quem é a pesquisadora e do contexto do Quilombo. No capítulo seguinte descrevemos sobre o percurso metodológico de realização da pesquisa.

## 5. CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

Através desta pesquisa, buscamos entender como as professoras constroem relações de ensino-aprendizagem com crianças no cotidiano escolar do Mimbó, e como viabilizam as influências deste ensino na prática pedagógica dessas professoras diante dos/as alunos/as. A partir do contato com o campo de pesquisa, identificamos as relações de ensino-aprendizagem que acontecem na escola.

Neste capítulo do trabalho, descrevemos o desenvolvimento do percurso para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Discutimos a abordagem metodológica, os primeiros passos com a escola, o caminho percorrido para construir contato com as professoras e os/as alunos/as, o acesso e organização das informações, como também, da análise e discussões em torno dos resultados alcançados. Tais aspectos foram pensados de maneira simplificada e objetiva para atender as expectativas da pesquisadora.

A escola, campo da pesquisa, é apresentada através de dados pedagógicos, ou seja, como as professoras trabalhavam, interagem, traziam ou buscavam as relações de ensino-aprendizagem diante dos materiais e suportes didáticos que demonstravam. Apresenta-se ainda como era o quadro de funcionários que exerciam a prática docentes com as crianças da comunidade. Os sujeitos apresentados são as professoras de crianças quilombolas.

Na sequência, temos a definição da abordagem metodológica utilizada na efetivação da pesquisa.

### 5.1 ABORDAGEM – PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Com esta pesquisa de natureza qualitativa, a pesquisadora buscou a valorização dos acontecimentos e sua interpretação. A pesquisa qualitativa surge, dessa forma, nos questionamentos das relações sociais, com o alvo de adentrar nos seus fenômenos, compreendendos não somente na sua visão objetiva, mas sobretudo na sua dimensão subjetiva, pois os fenômenos sociais referem-se a pessoas, seres humanos, sentimentos e uma lógica dinâmica e racional. É imprescindível, portanto, a definição dos fenômenos e sua interpretação para o conhecimento mais apurado da realidade.

Reafirma-se esse entendimento com Richardson (2012, p. 79), quando propõe que “[...] a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Assim, compreendemos que os aspectos da abordagem qualitativa estão envolvidos diretamente nas informações subjetivas no campo de pesquisa, uma vez que o mais importante nesta abordagem são as pessoas e os seus entendimentos e interpretações das realidades sociais. Nesse sentido, Goldenberg (2009, p. 53) afirma que:

Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

Infere-se, assim, a necessidade de investigadores sociais que utilizam a abordagem qualitativa de forma a controlar as suas interferências por causa de seus interesses e outros fatores de cunho mais pessoal que científico, o que é evitado nesse estudo. Desse modo, segundo Goldenberg (2009, p. 55):

Um dos principais problemas a ser enfrentado na pesquisa qualitativa diz respeito à possível contaminação dos seus resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores. O pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa. A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado de pesquisa.

Isso posto, urge que reflexões sejam realizadas de maneira mais isonômica possível, atestando a qualidade do trabalho.

## 5.2 MÉTODO ENVOLVENDO AS INFORMAÇÕES

O estudo trata-se de um estudo de caso para entender quais as relações de ensino-aprendizagem das professoras com as crianças na Escola Pedro Rabelo da Paixão, do quilombo Mimbó, pois acreditamos que esse método de estudo deu um suporte detalhado, minucioso e preciso das informações alcançadas. Logo, o estudo de caso atua dentro de um contexto específico, fazendo esgotar entre várias possibilidades de percursos. Nesse sentido, existem

situações adequadas e modos perspicazes de usar esse formato de ação, visto que segundo Gil (2010, p. 57):

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias formas de evidência.

Nesse direcionamento, compreendemos que essa pesquisa foi desenvolvida utilizando o referido método, devido focar nas várias vantagens e especificidades que essa metodologia traz, entre elas:

(a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; (b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e (c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

E como nos propomos no decorrer desta pesquisa, entender quais relações de ensino-aprendizagem construídas por professoras com crianças em uma escola de quilombo. Para isso, estivemos inseridos na escola por um período de oito meses. Ademais, um ponto descrito por Gil (2010, p. 57) para o desenvolvimento do estudo de caso, é a necessidade de um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”.

Tínhamos pensado em trabalhar com as crianças quilombolas, observando seus saberes escolares e extraescolares. Pensamos também, em trabalhar com a educação escolar tentando responder à seguinte pergunta: o que aprendemos com a escola num espaço de quilombo? Estas pretensões não foram trabalhadas por causa de fatores pessoais e por causa das condições criadas pela pandemia no país. Seguimos com as atividades dos elementos curriculares do programa, e assim, lendo dissertações e teses, foi possível decidir estudaríamos as relações de ensino-aprendizagem construídas entre professoras e crianças quilombolas. Vale a pena ressaltar que as influências da pandemia estavam presentes em tudo durante este período.

Dessa maneira, esta pesquisa nos permitiu entender as relações de ensino-aprendizagem construídas por professoras em uma escola quilombola do município de Amarante-Piauí. Prosseguimos, buscando identificar quais relações de ensino-aprendizagem emergem do trabalho pedagógico das professoras com os/as alunos/as, e como as relações de ensino-aprendizagem construídas pelas professoras nas suas salas de aulas refletem a comunidade Mimbó, e de que modo elas dialogam e criam suas estratégias pedagógicas diferenciadas.

Foram nas conversas livres com as professoras, alunos/as e todos aqueles/as que fazem parte do ambiente escolar, vivências das atividades pedagógicas de sala de aula, dos momentos festivo, das descontrações, recreio e momento de lazer, que observamos e identificamos as relações de ensino-aprendizagem que acontecem na escola, e definimos o estudo de caso como método fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Logo após a definição do objeto de estudo, para prosseguir com a pesquisa, contamos - em primeiro momento - com a autorização da instituição de ensino que seria realizada a pesquisa. Depois, com todos os documentos organizados e assinados, o projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética e Pesquisa em março de 2022. Enquanto aguardamos a análise, iniciamos a visita na escola campo da pesquisa (ainda no mês de março) para aproximação dos espaços e dos possíveis sujeitos, vendo como estava a readaptação da volta às aulas e as aceitações com a pesquisa.

Tentamos conhecer as professoras que trabalhavam com as turmas do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, porque nessas séries as turmas eram multisseriadas, e as professoras já conseguiam fazer determinadas atividades que precisavam estabelecer conexões com as crianças, e que eles/as já entendiam as atividades, ações e as afetividades que envolviam o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Ademais, percebemos ainda que fora essas séries, a escola só teria professoras da educação infantil (creche e pré-escola) e nessas etapas as crianças ainda estão se adaptando à escola primeiro, para depois terem mais interações objetivas com os outros alunos/as e com as próprias professoras. Assim, demos início às visitas na escola Pedro Rabelo da Paixão, no município de Amarante, totalizando 03 turmas, distribuídas nos turnos manhã e tarde.

O primeiro momento foi informal, apresentamos à diretora o nosso interesse em desenvolver um trabalho de estudos, envolvendo atividades de algumas professoras e suas/seus alunas/os. Conversamos, sem compromissos específicos, uma vez que a pesquisa por si, só poderia ser iniciada depois da autorização pelo Comitê de Ética. Avisamos que iríamos trabalhar com as turmas multisseriadas devido aos meus interesses. Avisaremos, se, e quando mudarem as condições de qualquer natureza, à direção da escola, que será informada adequadamente. Depois de a diretora conversar com as professoras a serem envolvidas no estudo, nós também repetimos a conversa que tínhamos tido com a diretora.

Apesar de estarmos inicialmente apenas tentando conhecer a realidade da escola, esclarecemos que o nosso trabalho não era de avaliação da escola, nem das professoras, muito menos das crianças; queríamos saber mais sobre as relações entre as professoras e as crianças, de como estas professoras trabalham com as crianças.

Nos primeiros dias de visita os alunos ficavam distantes, as professoras quase não conversavam e interagiam com os outros sujeitos do ambiente escolar, cada um em suas salas. Tivemos poucos momentos de conversas livres, como também havia o distanciamento quanto à pesquisadora, visto que as vezes associavam que era avaliação. Enfim, compreendemos esse distanciamento, pois devido ainda estarmos saindo da pandemia Covid-19, essa questão atrapalhava o contato direto com os sujeitos da escola, embora tivéssemos poucos casos de infecções pelo vírus, porém tivemos uma flexibilidade diferenciada em nos aproximar do campo de pesquisa, porque os espaços de quilombos da cidade de Amarante foram os primeiros a conseguir a vacinação 100% pelo governo do estado do Piauí, nessa realidade os/as alunos/as e equipe escolar voltaram às suas atividades pedagógicas no começo do ano de 2022.1 seguindo os protocolos de distanciamento social e limpeza sanitária do espaço escolar.

Durante a aproximação com os sujeitos, no primeiro dia de contato com a escola, com alunos/as e professores/as, na mente da pesquisadora passou um filme quando olhava aquelas crianças, as professoras, diretora, agentes dos serviços gerais, tudo era emoção de poder voltar à escola, sentar-se nos bancos do pátio, pegar na mão dos alunos/as, sentir eles/as suados depois do recreio, ouvir os gritos, choros para ir embora, os pedidos para comer. Tivemos tanto medo de não poder voltar e sentirmos o prazer de viver com os outros/as, tivemos uma recepção ao que podemos chamar “realidade”. Não sabíamos se era o momento de fragilidade emocional devido ao distanciamento social e saudade desse contato humano que é o/a aluno/a na vida de um/a professor/a.

No dia primeiro do mês de julho o projeto submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa foi aprovado, começamos afunilar as visitas à escola, utilizando como critérios de definição, quais relações de ensino-aprendizagem emergiam das atividades pedagógicas das professoras, que contribuições dessa prática de ensino refletia a comunidade Mimbó, as estratégias pedagógicas diferenciadas existentes na prática docente de sala de aula. O que nos fez perceber que as dificuldades de uma formação de professores adequada afetam diretamente em sala de aula. Fizemos a observação e conversamos livremente com muita calma e registramos com detalhes cada fala das professoras, momentos e descontrações. Decidimos fazer isso, porque notamos muitas conversas desencontradas que denunciavam as fragilidades da docência.

Observamos aulas das 03(três) professoras e disciplinas, e a cada semana, de acordo com nossas disponibilidades, as das professoras e as da escola, realizávamos um momento da observação participante junto aos alunos/as, professoras e ambiente escolar. Na escola, quando íamos, sempre registramos muitos acontecimentos, situações, fatos que evidenciavam as relações de ensino-aprendizagem entre as professoras e as crianças. A cada visita feita,

registramos no diário de campo, pontos que nos despertaram atenção, os quais denominamos como etapa de observação: a questão do domínio em sala de aula, relações mais conflituosas ou mais harmoniosas entre os/as alunos/as com as professoras, outras não especificamente, crianças que não davam atenção às aulas, que preferiam ficar brincando na aula.

Como o foco de nosso trabalho foi entender como as professoras constroem relações de ensino-aprendizagem com crianças no cotidiano escolar do Mimbó, foi necessário estar dentro do espaço para observar quais relações de ensino-aprendizagem emergiam do trabalho pedagógico, e como refletiam no cotidiano dessa comunidade, dentro dessa prática, entendendo que elas eram influenciadas por várias questões.

À medida que as observações iam acontecendo, notamos, que tanto por parte das diretoras quanto das professoras, surgiam perguntas, curiosidades e provocativas em relação a condição de estar pesquisando na escola de Mimbó. Pessoas que perguntavam o que estava fazendo na escola ou se já estava trabalhando como professora na escola da comunidade, e outras se interessavam em saber sobre a pesquisa, quando souberam da pesquisa, tivemos várias contribuições, esse foi um dos fatores fundamentais para chegar à tranquilidade no desenvolvimento do estudo. Conversávamos sobre todos os contextos, questões e inquietações de forma livre e espontânea.

Um dos pontos recorrentes que marcou nossos registros em todas as salas de aulas com as professoras por onde passamos, foi a dúvida, medo de não estar correspondendo às expectativas pedagógicas dos alunos, percebíamos que algo se repetia com certa regularidade: havia professoras que ainda estava no processo inicial de formação, tensões em relação ao trabalho pedagógico para a escola do quilombo Mimbó, fato que nos chamou muita atenção, e a partir deste começamos a adentrar na pesquisa.

Fizemos a visita em três turmas, uma do 1º/2º multisseriada no turno da manhã, outra do 3º/4º multisseriada e 5º ano seriado do turno tarde, todas no turno inteiro em cada, observando a sala, a aula e a maneira como as professoras davam aula, tinham relações com os/as alunos/as e como era essa relação nessa prática educativa em diversas questões como: afinidades das professoras com as crianças, registros de eventos que poderiam contribuir consideravelmente com nossa pesquisa.

As relações conflituosas no que se refere ao trabalho pedagógico aconteciam em sala de aula, mais nas aulas de português, acontecia também nos encontros da equipe escolar. Além do espaço da sala de aula, as discussões sobre esse trabalho pedagógico aconteciam na hora do recreio. O registro dessas condições era contínuo, assim, percebíamos que as dificuldades de cada professora para lidar com essa realidade era problemática.

Dessa forma, começamos a frequentar a escola de duas a três vezes por semana, fazendo observações e registrando as relações entre professoras e os/as alunos/as, e entre professoras-equipe escolar em sala de aula e fora dela.

Desde que iniciou o contato com os sujeitos em (março) até definição da turma e nossa inserção nas salas de aulas em maio, nossa presença causou certo incômodo para algumas professoras e até mesmo para a comunidade escolar. Por isso, tivemos cuidado para conversar, tirar momentos de interações e empatia com os sujeitos envolvidos na pesquisa (professoras principalmente, gestores, agentes escolares e até mesmo as crianças quilombolas), e os demais funcionários da escola, bem como as pessoas da comunidade.

Algumas das professoras, já conhecíamos, porém uma delas era nova para nós. Depois de alguns dias de observação na sala e na escola, percebemos os/as alunos/as mais à vontade com nossa presença, justamente com a iniciante na área da docência levamos um pouco mais de tempo para ter essa flexibilidade quanto a nossa presença, por conseguinte, somente quase no final do primeiro semestre que as conversas foram ficando livres. Assim, o ambiente da sala de aula, mesmo com nossa presença, foi desenvolvendo sua rotina normalmente. Percebíamos isso através dos comportamentos das professoras e das crianças.

Foi a partir dali que conseguimos registrar ainda mais eventos e incidentes que aconteciam no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras como: chegavam na aula sem atividades planejadas, sem brincadeiras e dinâmicas, as crianças corriam e ficavam muito elétricas sem a falta de rotina na sala de aula.

A falta de estratégias pedagógicas diferenciadas nessas salas era muito evidente, o que tornava as relações de ensino-aprendizagem entre as professoras e as crianças muito conturbadas, e conseqüentemente era muito difícil para as professoras construir relações do(no) encontro do trabalho pedagógico com essas crianças.

Diante disso, seguiremos apresentando as informações relevantes utilizado na pesquisa, os registros que se destacaram, caracterização da escola e o grupo envolvido na pesquisa.

### 5.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu na “Unidade Escolar Municipal Pedro Rabelo da Paixão, escola da rede municipal de Amarante-Piauí da comunidade quilombola Mimbó. Nomeada como Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão, em 1º de julho de 2009, conforme a Lei municipal nº 816/2009 por um projeto de votação na câmara municipal de Amarante-Piauí. Antes, a Escola

Pedro Rabelo da Paixão era chamada de Escola Municipal Dr. Eduardo Neiva, da rede municipal de ensino do município de Amarante-Piauí.

Localizada no povoado/quilombo Mimbó, na zona Sul do município, com sua sede própria na rua principal da comunidade. O prédio escolar com 03 (três) salas de aulas, 01 (um) pátio, 01 (uma) cantina, 01 (uma) sala de diretoria e 02 (dois) banheiros, tinha uma área construída de tijolos. O terreno é cercado com cercas de arames. Funcionava em três turnos (manhã, tarde e noite), contando com 100 alunos entre as turmas da creche, pré-escola, 1º ao 5º ano e EJA, com um índice de aprovação, em torno 90% e 10% de reprovação, e o abandono escolar de 50% das turmas do EJA e 0% de abandono escolar da educação infantil e ensino fundamental, porém o índice de aprendizagem dos alunos/as estava entre os mais baixos das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Amarante-Piauí.

Da equipe escolar somente três professoras concluíram a graduação e cinco estão cursando os períodos obrigatórias do ensino Superior. Entre as demais, quatro eram titulares de sala de aula, as decisões eram feitas de formas democráticas em referentes às tomadas de decisões, pois a escola não tinha coordenação pedagógica, somente secretária e diretora. Quanto aos materiais didáticos, todos tinham acesso, pois a direção era quem fazia esse atendimento pedagógico aos professores/as.

A escola apresentava como objetivo geral - Proposta Pedagógica da Escola - “[...] fornecer uma educação escolar quilombola de qualidade, atendendo as necessidades das crianças, jovens e adultos da comunidade, para assegurar uma aprendizagem significativa, contribuindo para a melhoria da educação municipal e dos alunos da comunidade quilombola Mimbó [...]”.

No total, tinha no Quadro de funcionários: oito professoras, em sua maioria ainda cursando o ensino superior; quatro zeladoras, três com ensino fundamental incompleto e uma com ensino médio completo; três vigias, dois com ensino fundamental incompleto e um com ensino médio completo, uma diretora - com graduação -, uma secretária cursando a graduação e quatro monitoras de salas de aula, todas com o ensino médio completo.

As condições físicas da escola eram razoáveis, não tinham tantos espaços para as fazer as atividades esportivas da educação física e lúdicas, mas o público-alvo discente eram em pequena quantidade, então tornavam os espaços adequados para a quantidade de crianças que havia no ambiente escolar, além de ser bastante arejado.

A sala de aula onde ficamos para desenvolver as observações localizava-se perto dos banheiros e as outras duas perto da diretoria. Nessa sala, muitas atividades foram registradas, as quais serão discutidas na continuidade deste trabalho. Mas, é importante destacar que,

dependendo da aula e da professora que ministravam as aulas nessas salas, o espaço e o ritmo ficavam muito diferentes, assim como as relações de ensino-aprendizagem das professoras com as crianças e delas com as docentes, essas relações variavam bastante.

Nesse sentido, o grupo para o qual essa pesquisa se direcionou foram as professoras de crianças quilombolas do ensino fundamental de uma escola de comunidade de quilombo do município de Amarante-Piauí.

#### 5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No total, compreendem os sujeitos da pesquisa três professoras do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, que atuam nessa escola, todos/as terão suas identidades preservadas.

A seguir, apresentamos um quadro que identifica as professoras que participaram da pesquisa. Foram atribuídos nomes fictícios para cada uma das professoras, atribuímos nomes de mulheres negras que foram exemplo na luta contra o racismo e na resistência pelo movimento afrodescendentes, no objetivo de valorizá-las como mulheres de luta, resistência e persistência no combate à desigualdade sociocultural:

**QUADRO 01 – SUJEITOS DA PESQUISA- PROFESSORAS**

<b>DADOS</b>	<b>DANDARA</b>	<b>AQUALTUNE</b>	<b>LUIZA MAHIN</b>
IDADE	24 ANOS	28 ANOS	27 ANOS
ONDE MORA?	SALOBRO-I	SALOBRO -I	MIMBÓ
NASCEU ONDE?	AMARANTE	TERESINA	FLORIANO

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Observando as informações contidas no Quadro 01, quando analisamos os aspectos da idade cronológica das docentes, local de residência e localidade de nascimento percebemos que estas professoras tinham experiências docentes semelhantes embora tivessem idades cronológicas diferentes, a professora Dandara e Aqualtune têm menos tempo de serviço em relação a Luiza Mahin, pois tanto Dandara como Aqualtune estavam no primeiro ano de experiência docente em relação Luiza Mahin, sendo que esta já desempenhavam o trabalho docente durante dois anos na educação escolar daquele campo de pesquisa. Tanto Dandara, como Aqualtune e Luiza Mahin trabalhavam como professoras polivalência, ou seja,

ministravam todas as disciplinas em sala de aula, elas relataram nos momentos de observação que é tanta disciplina que na maioria das vezes trabalham mais o português e a matemática.

As professoras que participaram da pesquisa tiveram que conhecer e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) utilizado para esse processo, e encontrado disponível nos apêndices deste trabalho. No total foram três vias para as professoras. Todos os nomes das professoras que serão utilizados no decorrer dos escritos são fictícios para manter sigilo de identidade.

Percebemos no decorrer de nossas observações que o fato de residirem em outros espaços rurais, que não o quilombo, tem influenciado demais as suas relações de ensino-aprendizagem na sala de aula. As relações construídas com as professoras Dandara e Aqualtune são diferentes em relação à professora Luiza Mahin, que é natural do quilombo Mimbó.

Cada professora via-se na sala de aula de um modo particular e as duas que não residiam na comunidade classificavam essa situação como um quesito de dificuldade do não encontro com a prática pedagógica adequada em sala de aula para as crianças quilombolas. Isso ficou evidente nas observações e na leitura das notas do diário de campo, por termos percebido muitas situações de constrangimento e falta de conexão com o ambiente escolar, principalmente na prática de estratégias diferenciadas das atividades pedagógicas de uma escola de quilombo.

Ficou nítido que essa condição de não ser naturalizada e residente na comunidade influenciava diretamente nas relações de ensino-aprendizagem construídas pelas professoras com as crianças quilombolas, refletidas nas atividades de sala de aula, brincadeiras e descontrações no pátio com as crianças e os outros sujeitos do espaço escolar.

## 5.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Nesta parte do trabalho de pesquisa, trazemos diversos passos, considerados importantes para o caminho do entendimento como metodologia utilizada na pesquisa. Apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados, a caracterização da escola e do grupo na pesquisa.

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram a observação participante dos/as professoras no espaço de sala de aula, nas conversas livres do pátio da escola, em seguida de notas de campo. Também as anotações do diário de campo, das falas das professoras, observações e informações importantes da pesquisa, bem como o desenvolvimento da roda de conversa como momento do que aprendemos com as falas, conversas e observação.

Decidimos ouvir as professoras para analisar se suas falas eram pertinentes com o que acontecia, diziam na escola, e de que maneira isso influenciava na prática pedagógica das professoras com as crianças quilombolas nos estudos qualitativos. Por isso Gil (2010, p. 100) explica que “[...] é na fase de coleta de dados que seu papel se torna mais evidente e sistematicamente planejado nas verificações e controles de validade e precisão”, justamente por esse motivo, essa abordagem relaciona-se com o tipo de pesquisa proposta.

Para concretização da pesquisa, os instrumentos foram utilizados de maneira que propiciou melhor acesso às informações mais relevantes sobre o problema estudado. Propusemos um cronograma de modo que ficamos em contato com os sujeitos na coleta de informações nos meses de junho a agosto. Tivemos pausa do período de férias, retornando em agosto, encerrando as observações em outubro.

Durante os oito meses que ficamos na escola, observamos as professoras, crianças e equipe escolar, mas especificamente o foco esteve no trabalho pedagógico das professoras com as crianças e quais as suas ligações construídas em sala de aula, como nos demais espaços escolares. Desenvolvemos a **observação participante**, por tratar-se do momento em que “[...] possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados, as quais são organizados e classificados[...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 2001). Neste caso, o observador assume, pelo menos, até certo ponto, o papel de um membro do grupo, e deixa os participantes da pesquisa livres para continuarem sua rotina escolar. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 204):

Os pesquisadores que adotam a observação participante têm argumento que, quando comparada com outras técnicas de pesquisa, é menos provável que o pesquisador imponha sua realidade ao mundo social que está tentando entender. Portanto, a observação participante proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social. [...] Na observação participante, é muito mais difícil para as pessoas que estão sendo observadas mentir ou tentar enganar o pesquisador. O pesquisador está no local testemunhando o comportamento real ao invés de confiar apenas nos relatos das pessoas a respeito de suas vidas.

A importância atribuída a observação participante está atribuída e relacionada a uma questão social, característico de uma pesquisa qualitativa, pois “[...] proporciona estudos mais aprofundados que podem servir vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 204), objetivo que justifica a definição do referido instrumento de pesquisa por tratar-se do estudo de caso de uma pesquisa qualitativa.

Associada à observação participante fizemos uso do **diário de campo**, assim reafirmando com a proposta apresentada por (MACEDO, 2010, p. 133), “é um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação”, que correspondem aos registros, dos eventos, acontecimentos aos objetivos de nossa pesquisa como descreve Bogdan & Biklen (1994, p. 150), “[...] As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto [...]”, usamos o nome diário de campo como um registro de anotação pessoal dos fatos que vivenciamos, sentimos e ouvimos no desenvolvimento da observação. Nesse sentido, os autores afirmam que:

As notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. [...] O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados são recolhidos durante o estudo.

Nesse estudo, estive interagindo com os sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir das observações desenvolvidas e das anotações do diário de campo. Para isso, utilizamos **a roda de conversa** com as professoras, depois das etapas de observação dos participantes e diários de campos para permitir ao mesmo tempo a liberdade de saber o que aprendemos com essas ligações entre professoras e alunos/as. Com os registros, foi possível ainda perceber a roda de conversa como um momento prazeroso, um momento de maior tranquilidade para os participantes da pesquisa. Abordamos alguns pontos particulares para essa conversa como o: processo de formação dos professores/as para esse atendimento em escola quilombola, suas experiências na educação, e suas posições sobre as ligações existentes entre as crianças na escola, e como estas interferiam no seu desenvolvimento escolar. Segundo Warschauer (2002, p. 26) “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Dessa maneira, a roda de conversa aconteceu naturalmente, e os sujeitos da pesquisa foram convidados para conversar livremente sobre pontos particulares que envolviam as suas aprendizagens com as crianças quilombolas, e como essas relações vinham proporcionando cada vez mais informações acerca dessa prática pedagógica. Afonso e Abade (2008), nos provocam em refletir que as rodas de conversas consistem em uma técnica de trabalho que

possibilita a participação coletiva em uma conversa acerca de determinado assunto sobre o qual era possível dialogar, socializar saberes e trocar experiências entre os participantes.

Nas rodas de conversas fica a certeza de como é importante conversar com os sujeitos da pesquisa de forma livre, pois é neste envolvimento que ficamos à vontade para falar e transcorrer sobre as experiências, aprendizados e vivências proporcionadas. Nessa técnica, o diálogo apresenta-se como uma diretriz didática centrada no princípio de que a aprendizagem passou por essas ligações entre as professoras e as crianças quilombolas, e como também essas relações possibilitaram um descobrimento de mundo, de palavras e de pensamentos para contar e reconhecer a sua história (FREIRE, 1985). Quando falamos em palavras, queremos dizer que há diversos contextos que ela expressa: memórias, fatos, acontecimentos, trabalho, lazer, sentimentos. Em situações que une e separa, ensina e aprende, constroem e desconstroem, cativa e liberta, sonha e realiza. Dessa forma, a palavra cria um conjunto de informações e acontecimentos, uma rede de conexão que dá particularidade àquilo que cada sujeito fala e faz.

As rodas de conversas e a do grupo focal têm fundamentos teóricos e epistemológicos muito parecidos. Nas palavras de Nascimento e Silva (2009, p. 1), a primeira

“[...] é uma metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária. Consistem num método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos.

Nesses processos, como a autora discorre acima, podemos entender que a roda de conversa é uma construção de conceitos e de pressupostos, por meio de desconstrução de saberes predefinidos pela reflexão dos diversos pensamentos, posicionamentos e percepções dos participantes da pesquisa.

Realizamos uma roda de conversa criada por pontos particulares para iniciar a conversa com as professoras, para entendermos o que aprendemos com esses pontos e como construímos essas ligações. Fica evidente que o propósito visado é o de identificar o que aprendemos e ensinamos com as trocas de ideias, relações, práticas e vivências entre professora/aluno/a. A partir disso, os sujeitos se inseriram na conversa e relatavam as suas experiências.

No final da roda de conversa, registramos nossas impressões no nosso diário de campo. Fizemos anotações de quase tudo o que foi relatado, mas também um trabalho de inserção da palavra, de liberdade da fala e de prazer da escuta, porém organizado para as análises posteriores.

Essa roda de conversa aconteceu na Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão da comunidade quilombola Mimbó da cidade de Amarante-Piauí, pois era um lugar propício para o encontro das participantes do estudo, era o campo da pesquisa e o espaço de possibilidades de informações necessárias da prática pedagógica exercida nesse contexto de investigação.

## 5.6 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Durante as observações feitas com as professoras, buscamos direcionar as organização das informações através de três visões sobre as relações construídas pelas professoras, no intuito de atender o objetivo geral, que é entender como as professoras constroem relações de ensino – aprendizagem com as crianças no cotidiano escolar do Mimbó, e a cada visão sobre essas relações. Mediante os dados, observamos um critério diferente.

Classificando quais as relações construídas pelas professoras com os/as alunos/as, buscando uma tentativa de entender quais eram as relações que surgiam desse trabalho pedagógico escolar dessas docentes, sendo elas: Dandara, Aqualtune e Luiza Mahin.

As perguntas eram direcionadas para quais relações surgiam do trabalho das professoras na Escola Pedro Rabelo da Paixão, descrevendo-as como essas relações se delimitavam e destacando-as em: 1ª -Emergiam do trabalho pedagógico das professoras; 2ª -Do reflexo do cotidiano escolar da escola de Mimbó; 3ª-Das estratégias pedagógicas diferenciadas?

Dandara, sempre enfatizava as suas respostas, a 1ª- pergunta descreveu ue: sim, pois eram através do seu trabalho na escola que as relações com os/as alunos foram se intensificando diariamente, para assim se transformar em aprendizagem, já na 2ª – pergunta: deixou nítido que não, pois o cotidiano escolar não refletiam a importância dessas relações como desenvolvimento delas com os/as alunos/as, na 3ª- pergunta: também evidenciou que usavam ou buscavam estratégias diferenciadas para o trabalho escolar com os/as alunos/as em razão dessas relações de ensino-aprendizagem. Escola Pedro Rabelo da Paixão não refletiam

Para Aqualtune, quando demonstravam as suas colocações cotidianas sempre usavam “as vezes”, quando perguntamos a 1ª- questão: logo respondeu “as vezes”, nessa fala e observando vários experiências com a docente, entendemos que a insegurança deixavam lacunas nessas relações de ensino-aprendizagem, na 2ª – questão afirmou que não, pois o cotidiano escolar não refletiam a importância dessas relações, para ela o que refletiam era as relações que os/as

alunos/as traziam da comunidade para o cotidiano escolar, na 3ª- pergunta: evidenciou que não, pois não trabalhava com estratégias pedagógicas diferenciadas no ambiente escolar.

Já para Luiza Mahin, tanto a 1ª e 2ª questão a docente respondeu que sim, afirmando que as relações de ensino-aprendizagem emergiam e refletiam o cotidiano escolar da Escola Pedro Rabelo da Paixão, na 3ª- pergunta: também evidenciou que usavam ou buscavam estratégias diferenciadas para o trabalho escolar com os/as alunos/as em razão dessas relações de ensino-aprendizagem. Escola Pedro Rabelo da Paixão não refletiam.

As classificações variaram na visão das três professoras, porém teve pontos que dialogaram. No momento em que as professoras foram questionadas nas conversas livres da observação participante sobre a classificação das relações construídas com os/as alunos/as na escola de Mimbó, foi notório que as relações construídas por elas emergem do trabalho pedagógico, mesmo a professora Aqualtune quando disse “às vezes”. Entendemos que havia dificuldade naquelas relações da prática do trabalho pedagógico, e o mais fácil era classificar em “às vezes”. Percebemos que as professoras não se sentiam à vontade para falar desse trabalho pedagógico.

Entendemos quando a professora dizia “às vezes”, isso porque estava falando de uma escola que ainda não era capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem. Nesse sentido, refletimos com Paulo Freire (2000), quando nos faz compreender que precisamos de uma proposta político pedagógica alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica da escola/comunidade.

Quando perguntamos se as relações de ensino-aprendizagem construídas com as crianças do quilombo surgiam do reflexo do cotidiano escolar, Dandara e Aqualtune responderam que não, acrescentou que a escola Pedro Rabelo da Paixão era importante para aquelas crianças e comunidade, mas as relações de ensino-aprendizagem com elas se davam pela prática diária, contato direto e trocas de conhecimento. Somente Luiza Mahin respondeu que sim, naquela afirmação entendemos que as relações que ela exercia com as crianças iam além da prática pedagógica, fato que a mesma continuou a dizer, explicando que a escola do Mimbó era a extensão da sua casa.

As professoras Dandara e Aqualtune, expressam bem o que Paulo Freire (2000) postula, quando nos intenciona a dizer que a escola precisa redimensionar o seu pensar, pois não se compreende a escola como um lugar de passar conteúdo, mas como um lugar em que acontecem relações, emoções, afetos e aprendizagens mútuas entre professor-aluno. Continuará a dizer

que essas professoras são frutos de uma identidade cultural unificada, a qual nos faz representar e pertencer um padrão nacional.

A professora Luiza Mahin utilizou a sua fala para definir essa relação para dizer, não temos uma estratégia pedagógica diferenciada por ser uma escola de quilombo, os materiais para o trabalho pedagógico eram poucos, mas nesse ambiente nos sentimos em casa, foi aqui que estudei e retornei como professora, foi observado que a professora Luiza Mahin era quem mais discutia, buscava aprender com novas atividades e conversava com as crianças de forma participativa em sala de aula. Essa situação sempre nos fazia questionar: por que justamente a professora que residia no quilombo, e ainda em fase de experiência profissional era a mais sensível às relações construídas com as crianças quilombolas? E, no decorrer da pesquisa, compreendemos que as professoras Dandara e Aqualtune tinham uma visão diferente da professora Luiza Mahin, levando-nos a perceber como o fato da mesma ter um embasamento e reconhecer a escola do quilombo como uma prática pedagógica para as crianças, facilita nas suas relações construídas em sala de aula.

A fala da professora Luiza Mahin nos faz lembrar de Homi Bhabha, quando retrata a diferença cultural. Nessa mesma lógica, compreendemos que as professoras das outras localidades possuem certa diferença cultural do espaço em relação à professora que nasceu e reside no quilombo, nos garantindo dizer que essa diferença possibilita determinado conhecimento cultural dos/as alunos/as, escola e comunidade, como se fossem uma vantagem em detrimento das outras docentes, tanto na relação professor-aluno, como no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Como Homi Bhabha (1998, p. 59) explica:

[...] abismo da diferença cultural, um mediador ou metáfora da alteridade deverá conter os efeitos da diferença. Para que seja institucionalmente eficiente como disciplina, deve-se garantir que o conhecimento da diferença cultural exclua o outro; a diferença e a alteridade tornam-se assim a fantasia de um certo espaço cultural ou, de fato, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica do ocidente.

O Quadro 2 mostra-nos o quanto essas relações - construídas por professoras em uma escola de quilombo - e com alunos/as majoritariamente afrodescendente, é uma pauta de resistência a uma educação formal que fica no “meio termo”, de uma prática que não pode ser diferenciada ou se for diferenciada deve estar adaptada às regras do sistema educacional de ensino brasileiro. É preciso aprender e dizer, como explicam Munanga e Gomes (2016, p. 132), nos seus escritos “para a educação dos/as educandos/as, aprender desde cedo que a história de personalidades negras como Zumbi e apresentar a resistência negra, contribui para que cresçam

com uma imagem muito mais positiva de si mesma e dos seus ancestrais”, esse Quadro é fortalecido através de uma resistência de vida, profissional e de superação para entendermos que precisamos usar a educação como um retorno para construir o respeito às diferenças das nossas diversidades.

Voltando aos escritos de Munanga e Gomes (2016), percebemos que precisamos de uma construção de imagem positiva que faça relações importantes para todos nós, negros e brancos, pois assim poderemos compreender, aceitar, reconhecer e respeitar os nossos descendentes.

No processo de finalização das observações, registramos, que de um modo geral, que nas salas de aulas da escola onde a pesquisa aconteceu, há professoras que não conhecem as estratégias diferenciadas para o trabalho em uma escola quilombola, tampouco as relações construídas em uma prática pedagógica, caso que será relatado no próximo tópico. Fizemos as observações em um período de três meses, ficando evidente as relações construídas por professoras que acontecem nas salas de aulas que são influenciadas pela comunidade, formações e vivências de vida, conforme cenas descritas no diário de campo que segue ilustrando a escrita da pesquisa.

Depois das observações desenvolvemos um instrumento de roda de conversa abordando o que aprendemos com as observações participantes, para tentarmos entender quais relações de ensino-aprendizagem aconteciam na sala de aula das professoras com os/as alunos/as, no pátio, nos corredores, na hora do recreio. No que se refere às relações construídas pelas professoras, dialogamos sobre nossas observações e diário de campo como elemento base de análises, a partir destas.

As informações acessadas durante a pesquisa nas observações e notas de campo são apresentadas utilizando a análise de conteúdo, designada por Bardin (1977, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variedades inferidas) destas mensagens.

Assim, começamos a fazer uma leitura dos dados, consoante Bardin (1977) para estabelecer contato com as informações, e depois analisá-las, “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96).

Descrevemos de uma forma subjetiva, pois assim como Bardin(1977), o sentido de categoria como um tipo de análise, que podem ser descrita como um modo de ver, ouvir e analisar os fatos através de terminados instrumentos de coletas de dados definidos, considero

categoria como um conjunto de informações agrupadas em temas que surgem no percurso da pesquisa e da escrita do texto, sendo também considerados como blocos temáticos que fazem as seleções dos principais temas abordadas no foco da pesquisa.

A partir dos escritos registrados no diário de campo, fizemos leituras e com os instrumentos da observação e roda de conversa com as professoras, decidimos apresentar os dados registrados através de categorias, para melhor ilustrar nossos resultados. Como categoria Bardin (1977) define, um tipo de análise de categorias que funciona como operações de desmembramento do texto em unidades, como categorias de reagrupamentos analógicos. Ainda explica que “[...] poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Classificando os elementos e selecionando o que eles têm em comum, permitindo os agrupamentos” (BARDIN, 1977, p. 153).

Das observações que foram realizados na escola, reproduzimos trechos integrados que destacaram melhor os objetivos de pesquisa e que relatam as experiências referentes às relações construídas pelas professoras com as crianças quilombolas. Pela necessidade de categorizar as informações, selecionamos alguns destes pontos para discutirmos, nos valendo também da contribuição dos teóricos, que serão apresentados no desenvolvimento deste trabalho.

Percebemos, durante as observações, que as relações das professoras com os discentes eram atravessadas por tratamentos diferenciados com algumas crianças que desempenharam uma aprendizagem satisfatória às atividades pedagógicas, principalmente com aquelas que sabiam ler e acompanhavam o ritmo pedido pelas bases de formações da Secretaria Municipal de Educação. Geralmente, com aquelas que tinham dificuldades para aprender e decodificar os primeiros ciclos de alfabetização, acontecia uma ligação mascarada, às vezes era evidente que colocavam as dificuldades das crianças as linhagens, parentesco de primeiro grau, julgavam que sempre as crianças quilombolas tiveram poucas habilidades com a leitura e escrita, pois estes estereótipos já vinham de muitos anos e sempre aliavam as misturas de seus descendentes. Não percebemos brincadeiras de tom agressivo a questão racial, como da cor da pele, do cabelo, elas não se relacionavam com apelidos, levando em conta a cor da pele, o tipo de cabelo, situação que foi evidenciada durante todos os meses de observação.

Essa realidade chamou-nos atenção, como as questões raciais nesse ambiente escolar surgiam com uma naturalidade, espontaneidade e leveza de entendimento de qual grupo eles/as pertenciam. Era notório essa conexão na sala de aula, na apropriação dos estilos de penteados, nas vestimentas parecidas, nos costumes de dançar e cantar no intervalo das aulas e na própria cultura de reconhecimento de alunos/as quilombolas, assim entendemos que as questões raciais é uma pauta de luta de situações particulares desses/as alunos/as, não somente para mostrar

experiências preconceituosas da sociedade com esse público, tampouco em razão dos julgamentos que professoras faziam das dificuldades escolares dos/as alunos/as, a ponto de dizer que passavam o mês inteiro passando um assunto e quando chegavam a avaliação parecia que passava um branco na mente deles/as, mas reconhecer que as relações raciais é uma experiência cotidiana de vivência desses/as alunos/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão.

A forma de interferência das professoras em momentos dessas dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, silenciamento e motivação, vinham de uma negação particular de não se sentir pertencente àquela prática pedagógica, e que era particular de cada uma, variava bastante. Havia também aquela que reconhecia que as crianças tinham baixo rendimento, mas acreditando que trabalhando de forma sequencial elas podiam reagir de modo satisfatório. Percebemos, que esses comportamentos das professoras também eram discriminatórios, preconceituosos com os julgamentos que faziam dessas crianças, ou seja, dos/as alunos/as, pois traziam reflexos das ações já vistas pelas sociedades aos descendentes de escravizados como os incapazes, sem inteligência e o sujeito vindo do hibridismo.

As situações de discriminações, preconceitos, interferências, silenciamentos simbólicos influenciavam significativamente no processo de aprendizagem e de trocas de relações entre as professoras e os alunos.

A partir dessas observações, considerando as anotações do diário registradas nas notas de campo, a roda de conversa com as professoras, fez com que pudéssemos definir como análises, interpretações e discussões, as seguintes categorias: professoras que constroem relações; e o que aprendemos com a roda de conversa docente.

## 6. CAPÍTULO V – O QUE DIZEM AS REALIDADES DA PESQUISA?

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

Cada uma das referidas categorias será abordada nos tópicos das professoras que constroem relações, nos sub-tópicos 6.2.1 Observações e 6.2.2 O que aprendemos com a roda de conversa docente. Organizadas as informações e analisados os dados resultantes da pesquisa, estes são aprofundados com alguns pensamentos de autores e da pesquisadora. Após acessar as informações mais relevantes, desenvolvemos a interpretação dos dados. Nessa fase da pesquisa, estamos alargando com as experiências de Lakatos; Marconi (2003, p.168), quando nos faz dizer que é o momento quando o pesquisador entra em contato com os maiores detalhes sobre os dados decorrentes, “[...] é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto [...]”, exatamente o que será apresentado nos tópicos que seguem.

Falar sobre professoras que constroem relações com alunos/as em espaços escolares de quilombo é um ponto relevante em um contexto social em que, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas discriminam e reproduzem práticas racistas e preconceituosas. Atualmente os/as professores/as se veem em situações de reproduções de conhecimentos e em muitos casos em cenários educacionais desacreditados que bloqueiam as superações das dificuldades encontradas no ato ensinar e aprender, tornando a sala de aula um lugar desagradável para construir as diversas relações que acontecem entre os/as professores/as e os/as alunos/as. Uma provocativa que nos faz questionar: por que essas relações construídas por professoras é um elemento problemático? Os cursos de formação estão proporcionando falar dessas relações, das suas contribuições no sentido de educar os/as alunos/as para as suas subjetividades?

Iniciamos a discussão do tópico seguinte, esclarecendo que a primeira parte das abordagens está relacionada a interpretação dos dados com as observações feitas na sala de aula diante da prática pedagógica das professoras de alunos quilombolas; na segunda parte trazemos as discussões dos registros do diário de campo e das aprendizagens que aprendemos junto às falas das professoras na participação da roda de conversa.

### 6.1. Discutindo as Observações:

Temos demonstrativos de situações que ilustram esta realidade: Durante a aula da professora Aqualtune, tinha uma atividade sobre poemas no livro didático (CONNECTADOS), as crianças começaram a falar que não entendiam o que estava no livro, e alguns meninos disseram que não iam fazer, outra menina disse que não sabia o porquê daquela atividade. A professora interferiu dizendo que eles não tinham o que gostar e sim copiar e fazer, ainda comentou que eles/as não sabiam das coisas porque tinham preguiça de escrever e só pensavam em dançar e brincar, por isso eles/as não prestava atenção para aprender.

A cena apresenta várias influências da falta de formações mais adequadas para lidar com essas relações construídas por professoras com as crianças quilombolas, bem como evidencia a influência negativa da dificuldade desses alunos no cenário da escola quilombola, o que contribui bastante para a construção de uma dificuldade para os/as professores/as entenderem que eles/elas precisavam de estratégias diferenciadas nas suas práticas pedagógicas e formações adequadas para avançar e trabalhar com esse público diante dessa discussão. Sem falar que “[...] é necessária uma maior atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores diante dessa diversidade e um posicionamento da escola ante a superação do racismo e da discriminação racial e de gênero [...]” Gomes, (1996, p. 87).

Assim, a escola precisa cobrar um posicionamento do grupo escolar diante da realidade desses alunos/as e dos próprios professores por estarem nesses espaços de ensino que atuam de frente contra o racismo e o preconceito da sociedade. Este sentimento está embasado pela mensagem transmitida às professoras de que não é no sentido de garantir-lhes o direito à Educação, mas proporcionar um ensino de qualidade e construir práticas de combate às diversas discriminações. Como considera Dayrell (1996, p. 88).

Tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como “outro”, de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência[...].”

Em outro momento, na aula da professora Dandara, foi discutido sobre a diversidade étnica racial dos alunos afrodescendentes do quilombo Mimbó. Ela relata que eles/as reconhecem que são de espaços quilombolas, mas disse que não vê nenhum assunto tratado sobre isso na escola. O interesse mesmo é aprender a ler e escrever, e quando vem os projetos escolares querem mostrar um conhecimento que eles não sabem.

Neste episódio, destacamos como o silenciamento da história causa falta de conhecimento nesses espaços entre os professores/as e todos os envolvidos no processo da educação escolar, e como a formação para os professores que trabalham com os públicos, majoritariamente afrodescendentes de quilombo, é um peso determinante para evidenciar provocativa no combate das práticas discriminatórias às diversidades culturais. Percebemos, algumas vezes, que também não é somente a falta de conhecimento, mas existia um incômodo quando falava que tinham muitas prioridades e poucas obrigações, os pais não cuidavam dos alunos/as, eram destaque em todo o estado do Piauí em dizer que era uma escola quilombolas, mas não procurava fazer sua parte diante da ajuda dos seus filhos e ter recurso na própria escola.

O que dizer da atitude da professora Dandara ao falar sobre a escola do quilombo e das pessoas da comunidade, faziam de conta que não estávamos ouvindo? Precisamos negar que naquela fala existia um apagamento da história de sofrimento, superação e memória de uma existência, ou fingíamos que não estava tendo uma realidade descrita por Dayrell (1996), explicando que quando chegamos à escola, trazemos um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais, e o professor é fruto desse conjunto e vivências. Dayrell reflete o que acontece em nossas escolas, em especial nas de quilombos, os julgamentos, brincadeiras, piadas ou comentários racistas que não têm importância ou na verdade nem são racismos e discriminações, são negações que vão se solidificando em um sofrimento e injúrias contínuas na vida das nossas crianças, comunidades tradicionais de descendentes de escravizados vítimas dessas situações. Prosseguindo, apresentamos as falas das demais professoras.

**Aqualtune:** Quando é para trabalhar sobre esses temas, me sinto perdida, não sei o que fazer, é sempre um desafio como se não fosse conseguir. (Diário de Campo, em 27 de abril de 2022).

**Luiza Mahin:** Quando não sei o que fazer, pesquiso sobre algo e faço como estivesse no terreiro de casa e nas conversas quando é reunião na comunidade, fico sem orientações, mas logo lembro que não são estranhos para mim. (Diário de campo, em 04 de abril de 2022).

Nas falas das professoras, percebemos diferentes visões, e confrontando com as observações na sala de aula, realmente, dependendo das práticas pedagógicas de sala de aula, as professoras têm visões e comportamentos completamente diferentes. Na aula da professora Dandara, havia muitas estratégias lúdicas, atividades xerocopiadas e brincadeiras para trabalhar o assunto, mas de fato as questões afrodescendentes não chamavam sua atenção, emergiam menos esse assunto do que em outras aulas.

Com a professora Aqualtune, era diferente, como ela relatou em sua resposta, não se encontrava, não conversava e ficava tão nervosa e apreensiva quando falava em sala de aula, que terminava colocando a escrita do texto na lousa para os/as alunos/as não a questionarem. E Luiza Mahin aproveitava o tempo para juntar as mesas e conversar com os alunos/as, faziam apresentações, exposições de imagens, e vídeos ligados às músicas e danças afrodescendentes com eles/as na sala de aula, e tem um momento que chamavam atenção, sempre faziam atividades com pesquisas nos livros com mesas grupais. Na sala de aula quase não notavam que tinham crianças e aproveitavam das concentrações para conversar e tirar as dúvidas entre os/as alunos/as.

Esses comportamentos nos provocaram bastante, como era possível as professoras de uma escola de quilombo não quererem criar ou conhecer estratégias pedagógicas diferenciadas para as questões de uma comunidade afrodescendente, na qual o tema era, majoritariamente, de obrigatoriedade? O que analisamos nessa circunstância é que a postura das professoras influenciava diretamente no desenvolvimento das crianças na escola e de conhecimento das suas questões afrodescendentes, história e memória de vida.

No caso da professora Aqualtune, havia muitas dificuldades de problematizações em relação às suas relações com os/as alunos/as para trabalhar as questões afrodescendentes em sala de aula, a preferência era silenciar e não questionar, só apenas dizia que não estava conseguindo trabalhar. Já a professora Dandara sempre deixou claro que na sala de aula não trabalhava o básico, imagina outras questões que eles não sabiam direito, no caso de Luiza Mahin se aproximava do que se esperava de uma professora que trabalhava com alunos de espaços quilombolas.

Observamos que existia muita insegurança diante do trabalho, mas a realidade da comunidade e o convívio diário ajudava bastante para ter a sintonia que existia na sala da professora. Excepcionalmente, os/as professores/as somos preparados para “formar” indivíduos que estão na fase de desenvolvimento desde a infância, vivemos em meio cheio de normas e padrões que nos definem a construir relações e suas diversas ligações que é até mesmo os laços de amizades.

Este primeiro questionamento foi feito com as professoras no sentido de atender ao terceiro objetivo específico deste trabalho, para conhecer de que modo as professoras dialogam (criam estratégias pedagógicas diferenciadas) na escola quilombola. Percebemos que as professoras são totalmente diferentes em criar as suas ligações ou estratégias pedagógicas para as crianças quilombolas.

Dandara identifica mais o lado pedagógico como o ponto referência de relações de ensino-aprendizagem com as crianças, Aqualtune e Luiza Mahin são mais descontraídas para conversar e se relacionarem com as crianças, entenderem elas, mas o medo é bem presente na hora de saber se, de fato, estão se encontrando com eles e suas aprendizagens.

Outra questão desencadeada na observação foi em relação ao trabalho pedagógico na Escola Pedro Rabelo da Paixão, se havia um pré-julgamento das expectativas dessas crianças antes delas chegarem às suas aulas:

**Dandara:** Não, porque nem sabia que viria trabalhar aqui, mas imaginava que as crianças tinham dificuldades para aprender, pois já tinha trabalhado como monitora na escola antes da pandemia. (Diário de campo em 12 de julho de 2022).

**Aqualtune:** Não, porque fiquei sabendo que iria trabalhar como professora depois do começo letivo, não fiz julgamentos das crianças, mas da comunidade, pois sabia que o pessoal daqui era muito exigente com as professoras. (Diário de campo em 12 de julho de 2022).

A atitude das professoras é compreensiva diante dessa realidade de professoras contratadas para o trabalho pedagógico em uma rede de ensino municipal, pois é recorrente como as professoras de contrato começam seus trabalhos sem saberem aonde vão, e na maioria das vezes começam o trabalho pedagógico depois que as professoras efetivas já estão em suas salas de aula.

Fazendo um comparativo entre as três professoras das salas de aulas observadas, a professora Luiza Mahin era a que mais discutia\falava sobre os julgamentos das expectativas da aprendizagem das crianças quilombolas, e como eram recorrentes dentro da comunidade para as outras professoras quando chegavam para trabalhar na escola. O curioso era que nas suas aulas, as crianças aprendiam de maneira natural, notavelmente poucas dificuldades como era relatada diante dos incidentes e estereótipos que eles/as não aprendiam, isso nos provocou, será que o fato da professora Luiza Mahin morar na comunidade e internalizar os reflexos da sociedade racista em dizer que as crianças quilombolas não aprendiam como as outras crianças, isso influenciava sua prática pedagógica? Nas falas da professora Luiza Mahin, esses fatores eram evidenciados. Vejamos a fala da professora:

**Luiza Mahin:** Já imaginava que os alunos não sabiam de nada, pois a educação daqui sempre foi descreditada, a maioria dos professores que vinham trabalhar no quilombo tinham essa dificuldade, acho que deve ser essa questão de todos serem parentes, deve ser uma questão neurológica. (Diário de campo, em 27 de abril de 2022).

Esse contexto é corriqueiro em uma comunidade quilombola brasileira. A fala da professora Luiza Mahin demonstra um ponto que nos fez pensar sobre os vários julgamentos que é posto sobre uma comunidade quilombola, fato vindo desde a escravização do negro, como o incapaz, desacreditado e que tais conhecimentos escolares não era para os afrodescendentes, e que na maioria das vezes fortalece a pensar que as crianças quilombolas são incapazes de aprender as suas habilidades e competências diante dos sistemas de ensino.

Para Fonseca (2016, p. 8) “[...] tal imagem, com persistência ao longo dos séculos, renovaram-se estratégias com intenção de manter seus descendentes – os negros de hoje social e educacionalmente inferiorizados, quando comparados à população branca [...]”, esse comportamento é comum entre os/as professores/as e a sociedade como um todo, pois não tivemos ensinamentos diante da história e das bases educacionais que dissessem que os afrodescendentes tinham as mesmas capacidades intelectuais que os brancos, como também nos cursos de formação superior, que comungam de um pensamento colonial e eurocêntrico, nos quais as questões relacionadas às classes inferiorizados, como os pobres, afrodescendentes de comunidade quilombolas, indígenas e os grupos discriminados não fazem parte do currículo, não são priorizados na formação do professor, ocasionando posturas de reprodução das práticas racistas e discriminatórias estereotipadas, como a postura da professora Luiza Mahin.

Com o referido questionamento, buscamos atender o primeiro objetivo do trabalho para identificar os julgamentos que emergiam (no)do trabalho pedagógico das professoras com as crianças quilombolas. Destacamos que o trabalho pedagógico com alunos de escola de quilombo, faz surgir vários julgamentos e questões afrodescendentes que interferem na aprendizagem significativa desses alunos/as, e de alguma forma, isso coincidia com situações em que as práticas discriminatórias demonstraram estarem enraizadas nas concepções e práticas docentes na sala de aula.

Outro elemento observado nas salas de aulas observadas foi a forma como os discentes se sentavam nas cadeiras. Tivemos a oportunidade de observar três exames de verificação de avaliação de aprendizagem, os quais eram mensais, todas as três professoras tinham bastante trabalho no dia dessas verificações, eles/as não conseguiam ficar parados nos seus lugares, os resultados das avaliações chegavam a serem mínimos, foi no segundo mês que elas ficavam relatando que não sabiam mais o que fazer, pois no dia da avaliação pareciam que os alunos/as nunca tinham visto o assunto. Logo, quando voltavam às aulas normais, se juntavam de dois em dois ou de três em três, mais nenhum sozinho.

Foi nessa experiência que comecei a observar como eles/as sentavam sempre em círculos e em coletividade, como se fossem um apoio do outro, aqueles que estavam na fase da

descoberta acompanhavam aquele/a que já estava construindo, a mesa da professora sempre ficava com eles ao redor, brigavam bastante para eles/as sentarem, mas sempre construía junto com ela e os amigos da turma.

No terceiro mês, acontecia a mesma coisa, então comecei perceber como a identidade desses/as alunos/as interferiam na rotina da sala de aula, as professoras não perceberam que a dificuldade dos alunos/as no dia de avaliação estava na forma como eles/as ficavam separados um do outro, quando se juntavam parecia que brincavam, sorriam e era uma distração construir as atividades pedagógicas em conjuntos, grupos e parceria. Então, chegamos a entender que toda a estrutura da organização das cadeiras em sala de aula, das suas parcerias e organização em sala de aula se dava por ser criança de comunidade, onde faziam tudo juntos, cooperando e colaborando um com o outro, porém as professoras não entendiam essa filosofia de vida dos discentes da comunidades, pois na maioria das vezes a formação docente deixa lacunas que conseguem perceber a importância da vida, dos costumes e hábitos da comunidade que chegam até a escola, nas salas de aulas e mudam a própria estrutura da prática pedagógica docentes.

Iniciaremos o tópico seguinte falando da experiência da roda de conversa como aprendizagem de vivências entre as pesquisadas e a pesquisadora. Esse contato reduziu as nossas possíveis lacunas deixadas a partir das observações participantes e das anotações do diário de campo. Trocamos conversas livres, informações e nos preparamos para finalizar a referida pesquisa. Foi uma atividade com o intuito de manter um contato pessoal e livre para problematizar as relações construídas por professoras com os/as alunos/as quilombolas que refletem o cotidiano escolar do Mimbó, descrito como o segundo objetivo do trabalho.

### 6.1 O que aprendemos com a roda de conversa docente

Tivemos uma única roda de conversa cuja proposta foi atender o segundo objetivo do trabalho que era caracterizar como as relações de ensino-aprendizagem construídas pelas professoras com os/as alunos/as refletem o cotidiano escolar da Comunidade Mimbó, como também um processo de aproximação e de conhecimento do campo da pesquisa. Ela foi realizada em 23 de agosto de 2022, com duração de três horas, na Escola Pedro Rabelo da Paixão da comunidade Mimbó. A escolha do dia foi definida pela disponibilidade das participantes da pesquisa. A data foi pensada para o início do segundo semestre letivo e todos já não estavam sobrecarregados com os primeiros dias de aulas. Foram convidadas as participantes da pesquisa.

Nessa roda de conversa, os participantes (Quadro 2) já tinham uma aproximação: moravam no mesmo município e compartilhavam da vida social e cultural das comunidades locais. Considerando esse aspecto, fizemos uma descrição simples das nossas histórias de vida e apresentação simples para que cada professora percebesse pontos em comum, estabelecendo empatia e vínculos de confiança, para que as conversas fluíssem de forma livre. No quadro abaixo, apresentamos a relação das professoras que participaram dessa roda de conversa.

#### QUADRO 02 – PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA

<b>Nome/Identidade</b>	<b>Gênero/Sexo</b>	<b>Idade/Anos</b>	<b>Local de residencia</b>
Dandara	Mulher/Feminino	24 anos	Assentamento Salobro –I
Aqaltune	Mulher/Feminino	28 anos	Assentamento Salobro – I
Luiza Mahin	Mulher/Feminino	27 anos	Quilombo Mimbó
Pesquisadora	Mulher/Feminino	31 anos	Amarante – Piauí

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A previsão era de estarem presentes as participantes da pesquisa. Antes de iniciar a atividade, utilizamos como dispositivo pequenos papéis com pequenos temas de abordagens: o processo de formação das professoras; suas experiências na educação; suas posições sobre as relações existentes entre as crianças na escola e como elas refletem o cotidiano da comunidade Mimbó. Nosso objetivo era que elas lessem e dessem suas interpretações próprias, por isso, evitamos comentar a expressão. Na visão de Moreira e Callefe (2006, p. 199), a narrativa faz com o pesquisador registre as ocorrências a partir do que ele observa assim que elas aconteçam. O autor diz:

O observador precisa ser capaz de selecionar as informações mais importantes para registrar, porque nem tudo o que acontece em uma determinada situação pode ser registrado. Provavelmente a maior utilidade dessa técnica é ajudar a desenvolver um instrumento de registro mais eficiente.

Precisamos utilizar a gravação de áudio da roda de conversa. O aparelho foi usado para isso, por esse motivo foi ligado e colocado na cadeira do lado da roda de conversa. Explicamos que a gravação era para subsidiar o registro escrito. A partir desse momento, cada participante começou a falar sobre a sua trajetória de vida até chegar a sua formação para ser professora, o processo de sua formação. Isso ajudou a criar um ambiente de roda – um ambiente propício ao

diálogo, muito embora a pesquisadora já conhecesse as participantes, mas, em uma ocasião como essa, era razoável surgir qualquer desconforto. O primeiro tema quebrou o silêncio inicial e o constrangimento e suscitou em alguma descontração, com interpretações originais que quebraram a vergonha da apresentação.

Cada uma, no seu tempo, pôs-se a conversar e, algumas vezes, a levantar a mão como que pedindo autorização para intervir. Depois desse movimento repetitivo, a conversa foi fluindo com liberdade, e as falas se encaixando na própria dinâmica do diálogo, em uma espécie de roda de conversa equilibrada.

Após o registro em áudio das falas das participantes da atividade, extraímos as impressões e as lembranças, ainda vivas e presentes, da atividade realizada que diziam respeito ao objetivo da pesquisa. Procuramos respeitar as diversidades próprias do registro oral das pesquisadas. Nesse sentido, a transcrição necessitou de recortes, selecionando as transcrições cujas referências tinham relação com os objetivos da investigação. Nesse sentido, a transcrição foi feita pela própria pesquisadora, em função do compromisso de fidedignidade acordado com os participantes da atividade. A gravação original está nos arquivos pessoais da pesquisadora - em caso de dúvidas - podendo revisitar as falas.

No que tange às interpretações do tema com a frase temática sobre o processo de formação das professoras, Dandara fez o seguinte comentário: “O meu processo de formação foi uma fragmentação muito grande, estou aprendendo agora, pois estudar nesses cursos à distância são insuficientes”. Então, a insegurança vem das bases da formação. Essa interpretação deixa transparecer que a falta de formações e capacitações para estar nesse espaço escolar do quilombo vem das lacunas deixadas pelo processo de formação docente. Basicamente as mesmas respostas de Aqualtune e Luiza Mahin.

Na opinião de Luiza Mahin sobre as experiências na educação, a questão traz a seguinte significação: “a Educação abriu as portas para tudo na minha vida, pois me ver como professora quilombola, e ensinar dentro da minha comunidade é uma gratidão muito grande”. Sua interpretação diz respeito a sua trajetória de sucesso de ser um quilombola e chegar à docência dentro da sua comunidade. Prosseguindo com as falas das professoras

**Aqualtune** diz: “eu, estou aprendendo muito com a pedagogia, no início tive muito medo de não dar conta, das pressões, mas estou gostando da área da educação, os/as alunos são danados e têm muita energia, mas terminamos gostando e se apegando com eles, às vezes chego em casa e fico fazendo cobranças em mim mesmo para tentar ajudá-los”.

**Dandara:** As experiências na educação têm sido as melhores, estou aprendendo muito na prática, nas formações com as outras professoras do

1º/2º ano, venho encantada, se eu não tivesse ido pelo caminho da pedagogia ainda estava trabalhando nas casas alheias, tenho me adaptado muito na escola do Mimbó, pois são umas cobranças que às vezes desnecessário, mas depois fazemos e entendemos que precisamos ganhar experiências.

Nessas falas, entendemos que as experiências na educação têm ajudado abrir outras portas, sentidos e caminhos para o desenvolvimento. Portanto, a educação não é algo único e inacabado, podemos construir e desconstruir novos conhecimentos, práticas e conquistar outras inteligências e experiências pessoais e profissionais.

Para Aquilune, a referida frase temática sobre as suas posições de relações existentes entre as crianças na escola quis dizer.

No início confesso, que cheguei tão nervosa, medrosa e com julgamentos estabelecidos da comunidade, que nem parei para sentir relações na sala de aula, chorava todo dia, mas depois de umas três semanas fui me sentindo acolhida por eles, às vezes chegava tão agoniada, mas logo perguntavam o que tinha, se estava doente, foram tantos afetos que acho que consigo ficar por eles, é uma coisa única como gostamos, nos ligamos e conectamos diante de tantos problemas da prática pedagógica.

Essa interpretação remete à situação de que o afeto que é construído entre as professoras e as crianças em escola de quilombo é sólido. Em se tratando de professoras que estão no início do processo de formação e que lidam com crianças afrodescendentes, elas são frequentemente posicionadas em um espaço que exija essa maturidade para lidar com a diversidade cultural, história e memória da comunidade.

Continuando com as falas das professoras pesquisadas sobre a relação com os alunos, as referidas educadoras dizem:

**Dandara:** a minha posição sobre essas relações não é somente de professora, mas também de uma pessoa que quer aprender com eles, nos ensinam tanto, as vezes fico desmotivada pelo cansaço, as dificuldades das disciplinas, poucos conhecimentos para trabalhar, mas eles chegam e nos transformam com seus carinhos.

**Luiza Mahin:** nunca vi essas relações como uma posição, nem sei identificar, acho normalmente o contato com eles, porque conheço todos/as, é algo da minha vida, gosto, conheço e brinco livremente.

Na interpretação de Dandara e Luiza Mahin, a citação vem querer mostrar que, as relações são algo que acontece de uma forma naturalizada, tanto na prática pedagógica como em uma relação de amizade, afeto, social ou de convivência. Mas, quando nos direcionamos para a prática pedagógica de professoras, estamos querendo dizer que as relações podem ser

dadas em diversos campos, mas em especial, no espaço educativo que é a sala de aula. Seus entendimentos parecem fazer referência à prática de ser professora, às quais suas dimensões docentes são ampliadas diante das relações.

Em seguida, passamos ao registro das falas que foram leves e contínuas no desenvolvimento da roda de conversa. Nelas as questões eram para saber como as relações entre professoras e alunos refletem o cotidiano da comunidade Mimbó. Assim, apresentamos as seguintes falas:

**Dandara:** Na verdade, acredito que é uma relação de persistência, às vezes não temos nenhum material didático, xerocado e eles/as nas pequenas atividades em sala de aula nos mostram o que sabem fazer e fazem, e penso que essa é a resposta para continuarmos diante de tantas dificuldades.

**Aqaltune:** Pra mim, é através da coletividade, na sala de aula eles estudam e escrevem em grupos de suas afinidades, antes de dar aula aqui, sempre presenciei em outras salas de aulas as cadeiras em fileiras e separadas, quando cheguei como professora sofri muito para colocá-los em suas cadeiras, nessas ligações de aproximação com os alunos/as, me mostraram que eles gostam e aprender em coletividade.

**Luiza Mahin:** Eu considero que seja a superação, pois as questões sobre cultura, história da comunidade não é levada em conta, sim as atividades pedagógicas de sala de aula, por isso que uso o nome superação, mesmo diante das dificuldades estamos resistindo e superando.

Fomos surpreendidos por diversas falas das professoras, pelas contestações das colocações na roda e aprendizagem vivenciadas. Foi um momento muito importante para aprendermos e ao mesmo tempo ensinar o motivo e as travessias da chegada ao campo de pesquisa, em trocas de sentimentos, discussões, afetos e liberdades de poder falar, conversar como um encontro de conhecimentos, experiências e vivências.

O que aprendemos com a roda de conversa com as docentes do campo de pesquisa investigado, é que falar das relações de ensino-aprendizagem construídas por professoras com as crianças quilombolas ainda é um assunto com muitos questionamentos, subjetividades diante da prática pedagógica, pois geralmente essa questão é bem complexa para se chegar a um direcionamento específico, onde a pauta importante são as aulas, as disciplinas e conteúdos programáticos, o que faz com que aconteça um diálogo silenciado das relações que os professores/as podem proporcionar, principalmente quando estamos falando de crianças quilombolas da comunidade Mimbó, onde as situações de racismo e preconceitos assumem uma posição determinante diante dos espaços escolares do município de Amarante. No entanto, se fosse um ambiente escolar que tivessem oportunidades de terem formações adequadas e uma

orientação de uma prática pedagógica mais inclusiva, certamente a escola estaria oportunizando e contribuindo para um ensino menos excludente.

Nesta parte do trabalho, reafirmamos a importância da experiência e vivência nesta escola no período da pesquisa. Poder entender como são construídas as relações de ensino-aprendizagem por professoras com as crianças do quilombo Mimbó, possibilitou-nos identificar o estudo de maneira especial. Vimos as várias formas de relações de ensino-aprendizagem mascaradas, silenciadas e problematizadas nas práticas pedagógicas dessas professoras apresentadas, isso em diversos momentos da sala de aula, uns mais adequados que os outros, mas podendo interferir nessa realidade mostrando que todas são diferentes e precisam ser respeitadas pelas suas particularidades.

O objetivo geral do trabalho foi atendido, pois aplicando a metodologia proposta conseguimos entender como as professoras constroem relações de ensino-aprendizagem com os/as alunos/as no cotidiano escolar do Mimbó. Percebemos que, em alguns momentos entendemos o exposto, e que em outros deixaram provocativas para construções futuras, mas cada uma com suas maneiras de mostrar os ensinamentos importantes. O espaço escolar foi fundamental para o reencontro de trajetórias e narrativas de vida, visto que a partir delas nos conectamos com o estudo até chegarmos ao desenvolvimento deste capítulo, demonstrados através de quadros descritivos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Encerramos este capítulo, e podemos afirmar que as professoras constroem relações com os/as alunos/as nos ambientes escolares, não somente pedagógicos, mas outras relações que facilitam a aprendizagem significativas dos/as alunos/as, usando de suas práticas diferenciadas ou não, cada uma à sua maneira particular de trabalhar. Grande parte dessas professoras são reflexos das suas relações, ambientes, vivências e experiências de vida, e é nesse sentido que as formações adequadas de professores podem transformar práticas racistas e preconceituosas, em situações de aprendizado voltadas para as diversidades da sociedade brasileira em diversos segmentos étnicos, gênero, culturais, territoriais e sociais.

No capítulo V, apresentamos alguns estudos sobre o que dizem as realidades da pesquisa, estudos e núcleos de pesquisa que abordam a educação como vários contextos e segmentos, um deles e o das professoras que trabalham em espaços escolares de quilombo e, de alguma forma é constituído dentro do cenário educacional com as discussões e propostas de intervenção. Concluindo com as considerações em desenvolvimento dos comentários finais deste trabalho **“as relações de ensino-aprendizagem entre professoras e alunos/as da escola Pedro Rabelo da Paixão no Quilombo Mimbó.** Nessa pretensão, trazemos sugestões de resultados da referida pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

Democracia é oportunizar a todos o mesmo ponto de partida.

Quanto ao ponto de chegada, depende de cada um.

(Fernando Sabino)

Como narradores/as e pesquisadores/as que usam da sua história de vida para fazer pesquisa, temos um papel imprescindível para a academia, que é despertar a arte do conto de si como possibilidade de fazer provocativas à sociedade, de que fazer ciência não é algo separado da vida do pesquisador, pois a universidade é o espaço social onde se consolida a área do saber, onde se relacionam o desenvolvimento e as habilidades dos seres humanos no espaço/tempo em que acontece a vida.

Esta pesquisa, que tem como título “Relações de ensino-aprendizagem - professoras e alunos/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão no Quilombo Mimbó”, tem sentido especial para a pesquisadora, mesmo que seja julgado sem importância para algumas pessoas, que desconhecem a valorosidade desses espaços de quilombo e do campo, tendo em vista que a sociedade, em muitos momentos, desvaloriza a luta, a resistência dessas populações recusadas, pobres, marginalizadas, de trabalhadores das terras indígenas e de povos afrodescendentes estarem presentes nas pautas dos movimentos sociais e culturais da sociedade brasileira. Na própria academia, as pesquisas direcionadas a esses temas são mínimas, em relação à quantidade da área geral da pauta da educação ou como pesquisas importantes para a classe colonizadora que permeia os espaços embranquecidos e colonizados.

O importante para a pesquisadora, desde o começo desta investigação, é apresentar as contribuições que esta discussão pode trazer para a melhoria da prática de ensino das professoras pesquisadas; para a realidade do contexto da Escola Pedro Rabelo da Paixão, acerca das práticas do ensino que oferta; e para as escolas rurais do município de Amarante-Piauí, melhorando as relações de ensino-aprendizagem entre professores e alunos e aperfeiçoando a prática pedagógica para as orientações dos alunos/as que estão no campo. O nosso objetivo foi entender como as professoras constroem relações de ensino-aprendizagem com os/as alunos/as no cotidiano escolar do Mimbó, e como acontecem as práticas pedagógicas diferenciadas na escola, por ter público majoritariamente afrodescendente.

Nossa proposta foi com o intuito de provocar as pessoas sobre como as escolas de quilombo ainda estão distantes com um ensino-aprendizagem significativo diante da relação

professor-aluno comum à qualquer outra escola que atende ao público quilombola, e o quanto nós, professores/as, estamos distantes do desafio das Leis 10.639/03, de 09 de janeiro 2003, e 11.645/08, de 10 de março de 2008, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, para a orientação e a formação adequadas desses/as professores/as que trabalham ou irão trabalhar nas escolas dessas comunidades, em especial na escola Pedro Rabelo da Paixão, da comunidade Mimbó, no município de Amarante - Piauí.

Diante dessas abordagens, para começar essas provocativas de forma efetiva ou como processo de direcionamento da educação, em que todos/as professores/as e alunos/as de quilombos se encontram, precisamos reconhecer que, apesar de ainda faltar muito, nem tudo está perdido, e que devem ser feitas intervenções para melhorar as relações construídas por professores/as diante da prática pedagógica docente, em razão do ensino-aprendizado dos/as alunos/as que estão nessas escolas.

Apresentamos o Núcleo de Pesquisa Roda Griô: GEafro-Gênero, Educação e Afrodescendência, mais conhecido como “Roda Griô”, como um incentivador de possibilidades dessas produções de pesquisas, em âmbito de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, e como esse espaço foi fundamental para o desenvolvimento e as discussões das relações de professores de escolas quilombolas. O Núcleo tem contribuído nas abordagens dessas pesquisas, em suas reuniões de estudo e em pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, nível de mestrado e doutorado. O importante desta provocativa é apresentar como esse grupo tem ajudado o estado do Piauí e outros estados e países a darem respostas ao desempenho de estudos voltados às temáticas de Gênero, Educação e Afrodescendência como reflexões questionáveis de nossa sociedade e da escola no tocante à educação inclusiva para todos/as os povos e as comunidades.

O Roda Griô desenvolve pesquisas em educação, com relevâncias socioculturais; cooperações e assessorias no campo da Educação, das Ciências Sociais, da Arte, da Psicologia, da Pedagogia, da História e de áreas afins, de forma dialógica, interdisciplinar e/ou multirreferencial. Tem como objetivo geral construir conhecimento explicitamente crítico dos processos identitários e históricos afrodescendentes, das relações de gênero e das educações escolar e social.

Sobre as rodas de conversas e atividades do Núcleo, acontecem semanalmente, todas às sextas-feiras, de 8h30 às 10h30, na sala de Núcleos de Pesquisa do PPGE. Atualmente, em virtude das condições de isolamento social impostas pela pandemia da Covid-19, estão sendo realizadas em sala virtual, pelo Google Meet, para estudos e debates sobre “saberes nossos/as”

e “saberes outros/as”, bem como as organizações do Projeto do 13 de maio, do Congresso CONGEafro, em novembro, além de eventos e socialização de pesquisas e de outras experiências educativas.

Nos encontros de roda de conversa, convidam-se os membros da roda ou pessoas da sociedade, professores/as pesquisadores/as, para debater e conversar sobre gênero, educação, afrodescendência, em relação aos campos dos direitos humanos e às áreas da educação, além das questões artísticas e culturais, como filmes, documentários e projetos de extensão em andamento sobre assuntos pertinentes a gênero, educação e afrodescendência. O Núcleo conta com a coordenação, desde 2010, do Prof. Pós Phd. Dr. Francis Musa Boakari (DEFE/CCE/PPGED/UFPI), da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francilene Brito da Silva (DEA/CCE/UFPI).

Esse espaço de diálogo entre as pessoas que falam sobre as suas experiências e vivências diversas fazem dele um lugar de construção e transformação das nossas questões afrodescendentes, além de formação sociopolítica de futuros profissionais nas áreas sociais e educacionais, com responsabilidade no combate dos marginalizados/as e excluídos/as das pautas de questões acadêmicas.

Nesta parte in-conclusiva, refletimos sobre o trabalho apresentado no percurso de toda dissertação, considerando os caminhos percorridos para nossa vida como criança de comunidade rural, mulher afrodescendente e estudante de escola pública, pesquisadora e professora. Estamos em espaço escolar onde as relações entre professor/aluno ainda não são construídas para promover o ensino-aprendizagem dos aprendizes, para oportunizar novas problematizações para as escolas municipais, em especial para a educação escolar quilombola do Mimbó.

O objetivo geral desta pesquisa foi entender como as professoras constroem relações de ensino-aprendizagem com os/as alunos/as no cotidiano escolar do Mimbó. Para alcançá-lo, adentramos as primeiras leituras que tratavam das teorias, para tentar entender o que, de fato, queríamos estudar, e se era possível. Começamos a fazer mapas mentais e cognitivos das palavras-chave, caminhos e possibilidades que ajudariam a conseguir esse objetivo.

As leituras foram fundamentais, sobretudo na parte da metodologia a ser escolhida. Nas disciplinas estudadas durante o curso de Mestrado em Educação, “Pesquisa em Educação” e “Pesquisa Qualitativa em Educação- I”, tivemos a possibilidade de conhecer instrumentos de pesquisa, abordagens metodológicas, os procedimentos que mais se encaixariam a cada tipo de pesquisa definida e escolhida. Nesse momento, fomos nos apropriando do que mais nos interessava para realizar a pesquisa.

A partir do objetivo geral da pesquisa, notamos que as relações construídas no ensino-aprendizado de professoras, com os/as alunos/as do cotidiano escolar do Mimbó, aconteceram de tal modo que se destacaram várias evidências que denunciam a prática pedagógica das professoras, e as dificuldades de encontrar uma saída para a interferência de um ensino de qualidade em atendimento dessas crianças quilombolas.

As relações construídas acerca de inserir raça e etnia no processo de ensino-aprendizado pelas professoras com os/as alunos/as na escola da comunidade quilombola Mimbó representam um desafio para as docentes e essa situação não é diferente dos problemas enfrentados nos diferentes espaços escolares. No Brasil, o problema do racismo ainda é bem presente nas práticas pedagógicas do docente, nos contextos formativos das Secretarias de Educação, nos Cursos de formação, como também na escola. O desafio de problematizar é uma questão de todos/as que fazem e compõem esses espaços.

Para atingir o objetivo geral, definimos três objetivos específicos para desenvolver ações necessárias para o percurso da pesquisa, e aplicar o método mais eficaz para chegarmos às respostas para cada um. No tocante ao primeiro objetivo específico – Identificar quais relações emergem do(n) encontro pedagógico das professoras com as crianças – , desenvolvemos a observação participante. Adentramos a escola por um período de seis meses, e anotamos as situações que mais nos chamaram a atenção em relação ao que estávamos pesquisando.

Partindo dessa pesquisa, identificamos que as relações de ensino-aprendizagem emergem do(n) encontro pedagógico sim, mas um encontro que vem além de um conteúdo curricular, porém um encontro vindo da cultura, do pertencimento e de uma relação de conhecimento da sua própria vivência, que se dá no caso da docente que vivencia na sua própria sala de aula a relação da experiência de ser quilombola assim como aquelas crianças.

Conseguimos chegar a um posicionamento que as relações de ensino-aprendizagem não refletem o cotidiano escolar da Comunidade Mimbó. O que refletem são os próprios alunos com suas experiências cotidianas, ensinando as professoras como elas poderiam aprender em comunidade, o que elas gostam de fazer e como fazem para aprender. Nesse caso, os/as alunos/as são produtoras de conhecimento e elas sabem muito onde querem chegar, e na maioria das vezes os/as professores/as têm um olhar enviesado para dizer que os alunos não sabem nada ou são imaturas para ensinar e aprender, e que os/as professores/as somente ensinam e não aprendem com os discentes.

Percebemos, como resultados desse objetivo, que as relações que emergem do encontro pedagógico são as interações através do ensino, em que alunos/as têm grande proximidade com

as professoras na hora de realizar as atividades, nas conversas de sala de aula, e na troca de sentimentos afetivos entre ambos, professor/a e aluno/a.

Sobre o segundo objetivo específico – Problematizar como as relações construídas pelas professoras com os alunos/as refletem o cotidiano escolar da Comunidade Mimbó –, para que ele se realizasse foi preciso analisar as falas das professoras, com as anotações nos diários de campos e ações dessa prática com os alunos/as. Ficou evidente que as relações construídas pelas professoras não refletiam o cotidiano escolar, havia falta de conexão com os temas sobre africanidade, afrodescendência e as questões raciais não chamavam a atenção. Mesmo com a professora Luiza Mahin, que era professora residente e de naturalidade quilombola, as relações construídas na sua prática pedagógica não refletiam o cotidiano escolar. Compreendemos que, nessa questão de naturalidade, as relações somavam para outras conexões, em contraponto das professoras Dandara e Aqualtune. Mas a questão de essas relações refletirem o cotidiano escolar de Mimbó era de forma restrita.

Notamos também o desconhecimento sobre a temática das Leis 10.639/03 e 11.645/08, sobre as diretrizes para a educação escolar quilombola, e como a falta de preparação contribui bastante para as relações construídas de ensino-aprendizagem dessas professoras com as crianças do quilombo, comprometendo a prática pedagógica delas no assunto da diversidade cultural dessa comunidade para o ambiente escolar.

Para responder ao terceiro objetivo – Conhecer de que modo as professoras dialogam (criam estratégias pedagógicas diferenciadas) com o fato de a escola ser quilombola, composta majoritariamente por crianças afrodescendentes – necessitamos usar as observações participantes, os diários de campos e das rodas de conversas buscando respostas diante desse questionamento.

Durante as observações, anotações e rodas de conversa, os relatos das professoras demonstravam diferentes maneiras de criação de estratégias pedagógicas diferenciadas. A professora que mais demonstrou preocupação com a criação das estratégias diferenciadas foi Dandara, porém, diante dos métodos de ensino, mas com a preocupação no diálogo, por ser uma escola quilombola, ainda não demonstrava preocupação pelo atendimento desse público majoritariamente afrodescendente. O fato de não dialogar com essas estratégias pedagógicas diferenciadas em uma escola de quilombo, contribui bastante para a pedagogia distantes das temáticas afrodescendentes.

As professoras Dandara, Aqualtune e Luiza Mahin destacaram que se sentiam preparadas para lidar com essas questões, que nem mesmo os/as alunos/as sabem. Assim,

descreveram, de maneira plural, que tinham muitas dificuldades, medo do que pudessem desprezar e dúvidas sobre o que iam ensinar na prática de sala de aula.

Já Dandara afirma que não sabia, mas sempre tentava trazer imagens e atividades lúdicas e de artes que mostravam os diversos contextos voltados à afrodescendência; nos projetos, se destacava com as apresentações e contações de histórias das origens e do contexto quilombola.

Percebemos que as professoras não criam estratégias diferenciadas para dialogar esse ensino com as crianças, eles repassam as bases curriculares que a Secretaria Municipal de Educação estabelecem, porém nem as professoras, e tampouco a secretaria dialogam com essa educação escolar quilombola. O que compreendemos diante das observações, diários de campos e rodas de conversas, é que as crianças é quem fazem esse diálogo com as professoras, ensinando na prática como eles/as aprendem, quais seus costumes, o que eles/as sabem fazer e o que não conseguem fazer.

Todos os objetivos do trabalho foram alcançados, e a escolha do percurso metodológico foi de extrema importância para o alcance dos resultados. Os registros das observações, dos diários de campo e das rodas de conversas contribuíram para os diálogos entre as/os autoras/es, núcleos de estudos e a pesquisadora, desenvolvendo novas problematizações sobre as relações construídas pelas professoras na escola de quilombo. Ao compreendermos que não podemos silenciar diante dessa realidade, precisamos de interferência diretamente nas relações de ensino e aprendizagem construídas por professoras com as crianças quilombolas do Mimbó.

Com os resultados da pesquisa, chegamos a entender que há necessidades de avançarmos nessa educação escolar quilombola, trabalhando de forma diferenciada, trazendo o que orientam as diretrizes curriculares para a educação escolar, trazendo melhorias na formação de professores/as, e com processo de formação continuada.

A escola, como um todo, precisa conscientizar-se da importância da abordagem da valorização da diversidade cultural, trazendo planejamentos, discussões sobre a vida dos povos de comunidade de quilombo tão imprescindíveis para a construção do nosso país; e das lutas sociais que marcaram os avanços dos grupos afrodescendentes, discutindo efetivamente sobre as relações temáticas de diversidades culturais. Sabemos que a Educação é direito social, e é nesse campo que precisamos garantir o respeito à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais.

Nesse sentido, é importante destacarmos a realidade de muitas escolas de espaços de quilombos que trabalham diretamente com esse público majoritariamente afrodescendente. Nas escolas de quilombos, precisamos de profissionais comprometidos com a luta desses povos remanescentes, com intuito de criar possibilidades de diversidades e pluralidades na exigência

de um ensino escolar adequado para o entendimento unilateral da comunidade e que seja desenvolvido na escola.

Há negligência nas licenciaturas, que ofertam a formação inicial, que é a graduação, pois ainda deixam muito a desejar acerca das relações afrodescendentes e étnicas, poucas são discutidas nas disciplinas curriculares, de tal modo que há professores que desconhecem as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Por isso, necessitamos de formação continuada para as/os professores/as de quaisquer níveis de ensino, para que haja discussões sobre as questões urgentes em nossas escolas; para atender às necessidades básicas dessas escolas de quilombo; que tragam discussões relevantes para a formação dos professores/as; e que contribuam para a construção relações mais humanas, pedagógicas e respeitosas com as crianças.

Na escola da comunidade quilombola em que desenvolvemos a pesquisa, não há preparação adequada para a intervenção na realidade. Em muitos casos, fugimos e nos calamos ou fingimos que está tudo bem, mas não está, pois observamos o desconhecimento da situação histórica e cultural da escola, que não reconhece a importância da comunidade para o contexto da prática pedagógica em sala de aula. Não intencionamos, com esta pesquisa, que a escola se preocupe somente com as práticas docentes, mas percebemos o quanto essas relações contribuem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos/as alunos/as.

As professoras, além de tudo, são pessoas, que também têm dificuldades, emoções e relações fora do contexto escolar, que influenciam diretamente em nossa prática em sala de aula. Por esses fatores, precisamos de formação continuada atuante e que seja efetiva para renovar nossos saberes e aprendizados para melhorar cada vez mais as práticas pedagógicas escolares.

Precisamos de professores/as formadores/as preocupados com as leis que regem a educação, como as Leis Federais n. 9394/96, n. 10.639/03 e n. 11.645/08, pois elas poderão contribuir muito mais para o desenvolvimento das relações construídas de ensino e aprendizagem de professoras com as crianças no cotidiano escolar do Mimbó, principalmente entre as crianças, pois se os/as professores/as estiverem preparados/as teoricamente, agirão de forma segura e adequada nas interferências contra o ensino excludente e que ignora as relações raciais em espaços de quilombos. Essas Leis reforçam e asseguram o caminho a ser percorrido na educação para a diversidade, nos processos de formação de professores/as, promovendo a

Por isso, discutimos, neste trabalho, a importância de formação docente que valorize a diversidade, para iniciamos, desde a educação infantil, trabalhando para respeitar e contribuir significativamente com a transformação da sociedade. Precisamos estar preparados/as para ensinar-aprender a valorizar as diferenças culturais e étnicas de cada população, povo e

realidades, para, assim, combatermos discriminações, ou pelo menos provocarmos o respeito e a mediação dos conflitos.

Entendemos que, a partir de novos processos de formação, o profissional pode contribuir para a educação diferenciada, com uma reflexão social e cultural inclusiva e que valorize todos os grupos e as realidades escolares.

Para continuar alimentando esta experiência e vivência, queremos deixar nítido o maravilhoso conhecimento que foi desenvolver a pesquisa. O estudo que nós construímos foi uma forma de revisitar as nossas narrativas e memórias. Logo, não foi fácil descobrir que estávamos falando de nós mesmos. Como falar da gente de uma forma científica? Como desbravar em forma de lampejo as nossas histórias de vida em percurso de fazer ciência? Como desenvolver esta dissertação para o PPGEd? Tudo foi com a construção deste trajeto mais desafiador e encantador para aprender-ensinar a forma de resistir e existir do modo de ser gente dentro de uma pesquisa desenvolvida no contexto de um programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Piauí.

Precisamos continuar tentando, discutindo e problematizando as relações de ensino e aprendizagem construídas por professoras com os/as alunos/as do cotidiano escolar do Mimbó, de outras comunidades semelhantes como uma forma de pensar e proporcionar preparação mais adequada para a construção de um ensino de qualidade num meio rural.

## REFERÊNCIAS

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa; SANTOS, Thaysa Tâmara Maciel dos; SILVA, Maria do Socorro Borges da. Afrodescendência e metodologias inventivas para implementação da lei n. 10.639/03 na escola: a criação de jovens da pedagogia. *In: Revista Redalyc.org*, n. 01 fev. 2020. Disponível em <http://doi.org/10.21723/riaet.v16i2.14663>. Acesso: em 29 nov 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombos – Geografia Africana, Cartografia, Étnica, Territórios Tradicionais**. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. tradução de Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998. ??
- BOAKARI, Francis Musa. **Noções de Raça, Racismo e Etnicidade**. In: Teresina: EdUFPI, 2011.
- BOAKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Souza. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural**. Teresina: EdUFPI, 2005.
- BOAKARI, Francis Musa. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. *In: Resenhas Educativas: uma revista de resenhas de livros*, n. 26, fev. 2007. Disponível em: <http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>. Acesso: em 18 abril de 2022
- BOAKARI, Francis Musa; ROCHA, Michele dos Santos; BATISTA, Ilana Brenda Mendes. Afrodescendência e Pesquisa educacional: Tecendo a própria história. *In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; BOAKARI, Francis Musa; ARAÚJO, João Evangelista das Neves. Educação, Diversidades e Política de inclusão*. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 181-197.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura**. In: *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 2003, p.41-64.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 nov. 2012. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf). Acesso em: 08 de agosto de 2022.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, jun. 2009. Disponível: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 mar. 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível: <https://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRITO, Antônia Edna. Ressonâncias de narrativas autobiográficas na formação continuada de professores. In: **Revista Práxis Educacional**, v. 17 n. 44 (2021): Dossiê: Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo (jan/mar). Disponível: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8026>. Acesso em 30 nov. 2022.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 47-62.

CARVALHO, Nayra Rodrigues. Educação escolar na comunidade quilombola Mimbó em Amarante – PI. **Conedu- IV Congresso em Educação**. João Pessoa (PB), 2017. Disponível: [https://www.TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA6\\_ID10517\\_15082019150656.pdf](https://www.TRABALHO_EV127_MD4_SA6_ID10517_15082019150656.pdf).

CUNHA JR., Henrique. Africanidades, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>

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

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexos, sobre a obra de Conceição Evaristo. 1-ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

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

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2003. ano?

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed. 2010.

MACEDO, Roberto Sidney; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito. A Roda Griô - conquistas, experiências e desafios: aprender com o apreender fazendo. *In*: Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios, I., 2013b, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: EdUFPI, 2013. CD-ROM.

MACEDO, Roberto Sidney; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito F. B. Produções científicas em educação e relações (étnico-) raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-2015. *In*: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 23. Teresina, 2016. **Anais [...]**. Teresina- PI: UFPI, 2016.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância**: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? / Raimunda Nonata da Silva Machado. – 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria, **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Orgs.). **Entre o Derreter e o Enrerrujar**: os desafios da educação e da formação profissional.-Fortaleza: EdUECE, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. 97 p. Dialogia, São Paulo, n. 38, e20226, maio/ago. 2021.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: Edições Zumbi, 2014.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Clóvis. O Direito à Diferença. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. SECAD/MEC, Brasília, 2005. p. 106-115.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NUNES, Ranchimit Batista. Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p.

PAIXÃO, Ideuzuíta Rabelo. Mimbó: A educação no Quilombo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 113-114, nov. 1987.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/Cleber Cristiano Prodanov; Enmani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

RODA GRIÔ. **Planejamento de temas**. Núcleo de estudos Roda Griô, Teresina, 2015. Disponível em: <https://leg.ufpi.br/rodagriô/materias/index>. Acesso em: 10 out. 2022.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Assunção de Maria Sousa. **Francisca Trindade: o poder e a resistência da mulher negra**. - Teresina: EdUESPI, 2022.E-book.

SILVA JÚNIOR, Juarez C. da. **Não Queríamos ser racistas: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor**. Disponível em: [http://www.movimentoafro.amazonida.com/não\\_querem\\_ser\\_racistas](http://www.movimentoafro.amazonida.com/não_querem_ser_racistas). Acesso em: 12 out. 2022.

TAVARES, Dailme Maria da Silva. **A capela e o terreiro na chapada: devoção mariana e encantaria de Borba Soeira no quilombo Mimbó, Piauí**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado

em 16 de dezembro de 2008 - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/11449/88822><http://hdl.handle.net/11449/88822>. Acesso em: 10 agosto 2022.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

/

## **ANEXOS**

## ANEXOS A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA - UFPI



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CRIANÇAS QUILOMBOLAS E A ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, DE AMARANTE - PIAUÍ

**Pesquisador:** MARCIEVA DA SILVA MOREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58310222.9.0000.5214

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Piauí - UFPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.492.857

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1912928.pdf, versão de 15/05/2022), assim como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (4TERMO\_CONSENTIMENTO.pdf, de 15/05/2022) e do instrumento de coleta de dados (8Instrumentos\_dados.pdf, de 15/05/2022).

No campo “Desenho”, o presente protocolo de pesquisa apresenta as informações iniciais, necessárias à elaboração do presente parecer: “[...] A pesquisa tem como título “CRIANÇAS QUILOMBOLAS E A ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, DE AMARANTE – PIAUÍ, parte da seguinte pergunta de pesquisa: Quais as relações, às lições e aprendizagens que poderíamos adquirir a partir dos contatos que os docentes desenvolvem com as crianças em uma escola num Quilombo como o de Mimbó no Piauí?

A pesquisa tem como objetivo geral “Entender quais as ligações desenvolvidas entre as/os professoras/es e as crianças na Escola Pedro Rabelo da Paixão, da Comunidade Mimbó, Município de Amarante, Piauí”.

O interesse em investigar a temática proposta se justifica possibilidade de poder contribuir com a qualidade da Educação do município de Amarante, com a prática educativa de professores que trabalham em escolas quilombolas e em construção de novas metodologias e práticas

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

educativas, para o atendimento da própria realidade que a população do Quilombo Mimbó vivencia. Além de uma Educação de espaço rural, significativa, com foco nas aprendizagens e valorização dos saberes que envolvem a escola/comunidade.

O nível teórico da pesquisa está organizado de acordo com as categorias teóricas da seguinte maneira:

Utilizaremos os estudos de Anjos (2009); de Boakari (2011), para contextualizar sobre afrodescendência, territorialidade e quilombo.

No que se refere Educação utilizaremos os estudos de Brandão (2013); ARROYO; CALDART; MOLINA (2004). Esses autores darão sustentação as discussões sobre Educação e escolas rurais, que devem ser desenvolvidos, mobilizados e reconstruídas no fazer pedagógico do professor. Candau (2003), vai desenvolver a educação como um processo de cultura da humanidade ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico presente.

No que se refere a metodologia, a pesquisa parte de uma abordagem metodológica, de pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 2012, p. 79) [...]. O contexto da pesquisa dar-se-á no Quilombo Mimbó, local onde está situada a Escola Pedro Rabelo da Paixão, da comunidade quilombola Mimbó, situada no município de Amarante – Piauí, a 170 km de Teresina. Submeter-se-á o projeto de pesquisa junto ao Conselho de Ética em março de 2022.1, delimitando a pesquisa entre julho de 2022.1 do primeiro semestre do calendário letivo da Universidade Federal do Piauí até dezembro de 2022.2 do respectivo ano letivo.

Os participantes deste presente estudo serão 04 (quatro) professores/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão, que trabalham com alunos/as afrodescendentes da referida escola do Quilombo Mimbó. Professores/as estes/as que realizam essa prática educativa e participam diretamente da relação alunos/as e comunidade. Ademais, usar-se-á nessa investigação codinomes para preservar e não lesar a identidade pessoal de cada participante.

Instrumentalizada com a entrevista semiestruturada, rodas de conversas, questionários e Diário de Campo para o desenvolvimento do estudo. Com uma técnica que auxiliará a pesquisa no acesso às informações será a observação direta intensiva realizada através da técnica: entrevista semiestruturada. E a observação direta extensiva que entrará como contexto do questionário, as rodas de conversas e diário de campo.

Buscando das análises dos dados de Bogdan e Biklen (1994), pois consistem em uma organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo formulados”, propondo objetivo de aumentar a sua própria compreensão”.

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

Há um complemento, de cunho metodológico, explicitado na seção “Riscos”: “Considerando que estamos a realizar uma pesquisa em tempo atípico em pandemia Covid-19, diferentes técnicas e instrumentos serão utilizados, como questionário, entrevista semiestrutura, rodas de conversas e diários de campo, para consolidar a exposição das informações das participantes da pesquisa”.

No campo “Metodologia de análise de dados”, se fornecem informações metodológicas complementares: “[...] A interpretação dos dados seguirá uma regra de codificação de códigos, sendo baseados em grupos apresentado por “um sistema de codificação com códigos dos pesquisados. Os códigos categorizam a informação a diferentes níveis de categorias”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.234). É aqui que são transcritos os resultados, agora sob forma de evidências para a conformação ou a refutação das hipóteses.

As discussões da pesquisa deverão ser feitas por meio de conversas com os/as autoras/es citadas/os na revisão de literatura, metodologia e outras/os que surgiram a partir do desenvolvimento da investigação. Consideramos a (in) conclusão dos resultados da pesquisa, pois o processo é contínuo de melhoramento e desenvolvimento do problema de pesquisa. É um caminho cumulativo aos descobrimentos com autoras/es, com sujeitos do estudo e contexto. É um envolvimento diverso e que traz criticidade e dinamicidade que alimenta esse processo da pesquisa científica”.

Por sua vez, na página 27 da brochura do projeto de pesquisa, se complementa que “[...] Caso a entrevista semiestruturada e rodas de conversas não forneçam informações suficientes para a interpretação dos dados, usaremos questionários que combinam perguntas fechadas e abertas como suportes da técnica das respostas dos professores/as em relação à sua prática educativa com crianças quilombolas, já que “as perguntas fechadas, destinadas a obter informação sócio demográfica do entrevistado(sexo, escolaridade, idade etc.), e as perguntas abertas, são destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistador”. (RICHARDSON, 2012, p. 193)”.

A pesquisadora responsável apresenta a seguinte hipótese ao referido protocolo de pesquisa:

“[...] Como são as ligações das crianças quilombolas com a Escola Pedro Rabelo da Paixão, no quilombo Mimbó, de Amarante, Piauí? Quais as relações, às lições e aprendizagens que poderíamos adquirir a partir dos contatos que os docentes desenvolvem com as crianças em uma escola num Quilombo como o de Mimbó no Piauí?”.

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

Nessa segunda versão, constam critérios de inclusão, assim como de exclusão:

“Critério de Inclusão:

Serão avaliados como critérios de inclusão: (1) Professores/as que trabalham na Escola Pedro Rabelo da Paixão, da Comunidade quilombola Mimbó; (2) esses/as professores/as precisam ser titulares das salas de aulas; (3) precisam realizar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; (4) será considerada sua portaria, declarando ser membro do quadro docente titular da Escola do Mimbó, em efetividade dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (5) o mais importante, assinar e consentir livremente com o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido apresentado pela pesquisadora no momento da pesquisa

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão fazem referência ao não cumprimento dos critérios mencionados anteriormente, a saber: (1) não serem professores/as que trabalham na Escola da comunidade quilombola Mimbó; (2) não serem professores/as titulares das salas de aulas; (3) não exercer o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (4) não terem portaria em quadro docente titular em exercício do Ensino Fundamental da Escola de Mimbó; (5) não aceitar participar da pesquisa, bem como, não assinar o TCLE”.

**Objetivo da Pesquisa:**

Assim são descritos os objetivos de pesquisa:

“Objetivo Primário:

Entender quais as ligações desenvolvidas entre as/os professoras/es e as crianças na Escola Pedro Rabelo da Paixão, da Comunidade Mimbó, Município de Amarante, Piauí.

Objetivo Secundário:

- Identificar as expectativas dos/as professores/as da Escola Pedro Rabelo da Paixão em relação às crianças no que se refere ao desenvolvimento de habilidades para aprender as lições e os conteúdos escolares;
- Desvelar o que dizem as/os professoras/es acerca dos comportamentos e atitudes praticadas no espaço escolar das crianças da comunidade;
- Caracterizar as expectativas das/os professoras/es no que tange à aprendizagem escolar das crianças oriundas da própria comunidade quilombola;
- Descrever como as/os professoras/es identificam a organização familiar (e as suas condições de

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

vida) das crianças e a participação dela na vida escolar das crianças;

•Apontar as relações de compromissos que as/os professoras/es declaram ter/possuir em relação à escola/comunidade escolar local”.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Assim são descritos os riscos e os benefícios, nas Informações básicas de pesquisa:

“Riscos:

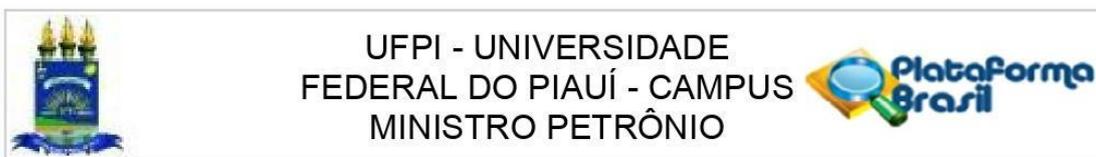
O risco que esta pesquisa pode trazer para as pessoas envolvidas é a possibilidade de ocorrência de danos, como: cansaço ao responder os instrumentos de coleta de dados e desconfortos quanto ao medo de serem identificadas. Esses danos são decorrentes na pesquisa social por se tratar e trabalhar com a integridade de pessoas humanas, pois as pesquisas sociais são feitas com seres humanos em contextos da sociedade.

Considerando que estamos a realizar uma pesquisa em tempo atípico em pandemia Covid-19, diferentes técnicas e instrumentos serão utilizados,

como questionário, entrevista semiestrutura, rodas de conversas e diários de campo, para consolidar a exposição das informações das participantes da pesquisa. Embora as informações sejam divulgadas no âmbito pessoal e em casos virtuais, é necessário alertar que podem ocasionar riscos, principalmente no que se refere aos aspectos morais, psicológicos, como vergonha, constrangimento, medo, invasão de privacidade, exposição e ansiedade.

Como possibilidade de amenizar os riscos da pesquisa, todas as informações observadas e analisadas, embora sejam de caráter pessoal aos participantes, deverão ser permitidos pelos participantes. Além do que, os detalhes dos usos de suas informações (questionários, entrevistas e diários) serão informados no TCLE e durante toda a pesquisa. Ademais, nesse documento, reafirmamos o compromisso de não utilizarmos as informações que prejudiquem os/as participantes. No que concerne às entrevistas, em caso de desconforto ou constrangimentos pertinentes, daremos uma pausa aos entrevistados, para que se possam organizar. Conversas que, possivelmente, possam ocasionar algum desconforto aos participantes serão iniciadas de maneira flexível, caso se mantenha o desconforto, respeitaremos o entrevistado e passaremos a outras questões, outra alternativa, ou até mesmo suspender a entrevista e realizá-la em outro dia, e, se possível, com a ajuda de profissionais como terapeutas ou psicólogos. A identidade dos/as participantes será preservada, ficando livre a escolha de serem identificadas com seus nomes reais ou com pseudônimos nomes denominados pela a pesquisadora. Destacamos que as entrevistas e questionários, após serem transcritas, serão encaminhadas via e-mail para os/as participantes, para que façam suas interferências e avaliem o que foi dito. Prontamente, essas informações serão

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

utilizadas única e exclusivamente para o cumprimento do referido projeto e mantidas nos arquivos da autora desta pesquisa por um período de 1 (um) ano. Após esse tempo, essas informações serão destruídas.

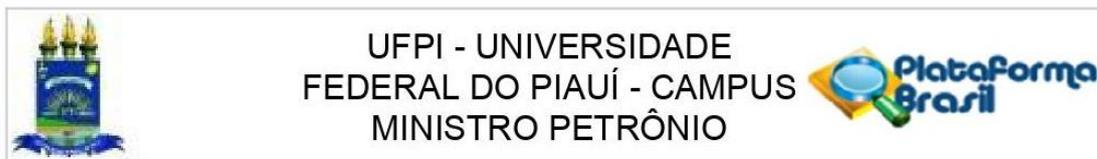
Estamos cientes dos possíveis riscos, mas ressaltamos que a pesquisa traz benefícios, como: maior visibilidade à produção de conteúdos relativos às práticas educativas escolares dos/as participantes da pesquisa; saber se as mesmas estão contribuindo para que outras práticas educativas escolares se relacionem a outras escolas de quilombos; possibilitar que professores/as conheçam outras referências de práticas docentes em espaços de quilombos, assim como entender como suas práticas docentes em gerência da escola são importantes para o estabelecimento de ligações com os/as /alunos/as; e como essas questões podem desenvolver outros saberes pertinentes às questões de raça, gênero e afrodescendência da educação de crianças, jovens e adultos; ainda, proporcionar novos conhecimentos aos participantes, e pesquisadores/as, para possíveis soluções e outros/as novos/as situações problemas de pesquisa.

As desvantagens para a motivação e realização desta pesquisa em espaço escolar quilombola surgem em decorrência da pandemia da COVID-19, visto que não podemos estar próximos na forma direta de observar, participar e conviver com a comunidade, com os participantes e ambientes da pesquisa. Ao mesmo tempo em circunstâncias de desenvolver e contribuir para uma pesquisa segura, propondo o distanciamento social e evitando qualquer tipo de risco à saúde, tanto da pesquisadora como dos participantes.

#### Benefícios:

As vantagens que esta pesquisa pode trazer para as práticas educativas escolares e quilombolas, são dispositivos de incentivos a um trabalho pedagógico que valorize as aprendizagens das crianças, os movimentos quilombolas nas comunidades, contribuindo com as práticas sociais desses espaços, dos grupos e das organizações coletivas que acontecem entre a escola/comunidade; além de contribuições culturais que possibilitem aos alunos e alunas, professores/as e gestores/as entenderem que as ligações estabelecidas entre as práticas educativas escolares e as práticas educativas sociais de um quilombo são fios de conduções e conexões de fortalecimentos das culturas locais, das histórias e memórias de seu povo. Outras possibilidades são a melhora da qualidade da educação oferecida aos alunos e alunas, das condições de vida das pessoas do quilombo, de oportunidades de ensino e condições de inserirem-se no mercado de trabalho, dar visibilidade a uma educação escolar que não vise somente desenvolver as competências e habilidades sólidas, teórico-práticas dos os/as alunos/as

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

de espaços quilombolas e mais ambientes que contribuam com os saberes, as relações, inter-relações, vivências e experiências de crianças de quilombos, assim como os/as do quilombo Mimbó”.

Assim são descritos os riscos e os benefícios, no TCLE:

“Os riscos dessa pesquisa são mínimos, mas por entendermos que, na coleta de dados, os participantes podem se sentir coagidos ou constrangidos, respeitaremos as especificidades dos colaboradores. Além disso, os participantes terão total autonomia para escolher responder ou não a todos os questionamentos. A divulgação da sua identidade só será divulgada mediante autorização prévia, documentada, com os direitos resguardados pela resolução CNS 510/2016, do artigo 9º, inciso V. O participante poderá abandonar a pesquisa no momento que achar necessário, não sendo obrigatório a sua participação nesse estudo. Sua decisão não lhe trará prejuízos.

[...] Os benefícios desta pesquisa para as crianças da Escola Pedro Rabelo da Paixão, da comunidade Mimbó, estão na possibilidade de buscar desenvolvimentos de aprendizagens significativas para essa população, bem como nos ensinamentos que receberemos com esses/essas alunos/as quilombolas, além de saber como a prática educativa da escola vem trabalhando e relacionando-se com as realidades dessas crianças em uma comunidade de quilombo. Espera-se, ainda, que este estudo promova discussões e atividades que poderão auxiliar a Secretaria Municipal de Educação no que concerne ao atendimento de qualidade em relação ao ensino e à preparação adequada de escolas que atendem em localidades como o quilombo Mimbó”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se mostra relevante em suas potenciais contribuições a uma compreensão mais abrangente tanto das comunidades quilombolas piauienses (em especial, a Comunidade Mimbó) quanto das políticas públicas de educação direcionadas a tais comunidades.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos foram anexados.

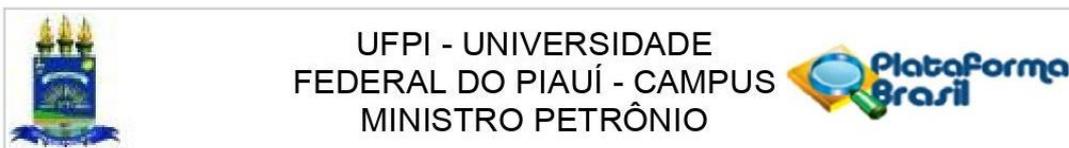
**Recomendações:**

Vide o campo seguinte.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise da segunda versão deste protocolo de pesquisa, as pendências são assinaladas com a

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1912928.pdf	15/05/2022 16:15:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3PROJETO.pdf	15/05/2022 16:13:46	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Outros	8Instrumento_dados.pdf	15/05/2022 16:12:52	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4TERMO_CONSENTIMENTO.pdf	15/05/2022 16:12:13	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Orçamento	13ORCAMENTO.pdf	15/05/2022 16:10:56	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Cronograma	10Cronograma.pdf	15/05/2022 16:09:52	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Folha de Rosto	11FOLHA_ROSTO.pdf	15/03/2022 12:02:14	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Outros	14COMPROMISSO_ETICO_PESQUISA DORA.pdf	14/03/2022 17:22:37	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Outros	12TERMO_COMPROMISSO.pdf	14/03/2022 17:21:09	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Outros	9CURRICULO_LATTES.pdf	14/03/2022 17:20:23	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Outros	7TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	14/03/2022 17:19:23	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Outros	1CARTA_ENCAMINHAMENTO.pdf	14/03/2022 17:18:37	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2DECLARACAO_PESQUISADORA.pdf	14/03/2022 17:15:29	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	14/03/2022 17:15:07	MARCIEVA DA SILVA MOREIRA	Aceito

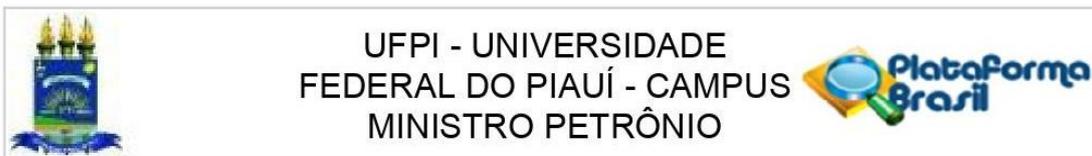
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.492.857

TERESINA, 27 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Emidio Marques de Matos Neto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE- A: CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

Teresina, 14 / Março / 2022

Ao Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Prof, Dr. Emídio Marques de Matos Neto,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**CRIANÇAS QUILOMBOLAS E A ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, AMARANTE, PIAUÍ**”, para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP.

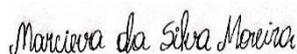
Confirmando que todos os pesquisados envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e ficaram cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções que a complementam, a saber, 240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004.

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- 2- que não há participação de estrangeiros nesta pesquisa;
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com os voluntários;
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,;
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente, Marcieva da Silva Moreira

**Pesquisadora responsável**



Assinatura:

Nome: Marcieva da Silva Moreira

CPF: 044768393-47

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Área: Educação

Departamento: Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED, CCE – UFPI

**APÊNDICE –B: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DA PESQUISA****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Enquanto Diretora da Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão, da Comunidade quilombola Mimbó, da rede de ensino do município de Amarante – Piauí, autorizo a realização da pesquisa “**CRIANÇAS QUILOMBOLAS E A ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, AMARANTE, PIAUÍ**”, e estou em acordo com a pesquisadora responsável, a saber, Marcieva da Silva Moreira, e seu Orientador, Prof<sup>ª</sup>. PhD. Francis Musa Boakari, que conduzirão o Projeto de Pesquisa que tem como objetivo geral *Entender quais as ligações desenvolvidas entre as/os professoras/es e as crianças na Escola Pedro Rabelo da Paixão, da Comunidade Mimbó, Município de Amarante, Piauí*. A pesquisa será realizada com 04(quatro) professores/as da instituição de ensino municipal, Escola Pedro Rabelo da Paixão, da comunidade Mimbó, a partir dos quais serão produzidos os dados da pesquisa. Com esse entendimento, concordo em autorizar a execução da referida pesquisa nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento, como instituição COPARTICIPANTE da pesquisa, posso revogar essa autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo à instituição ou, ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes. Declaro, também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes não receberão qualquer valor pela participação.

---

**Elisete Pereira Barreto**  
**DIRETORA**  
PORTARIA - Nº. 017/2021-GAB PMA  
CPF. 737.499.153-34  
*Elisete Pereira Barreto*

Amarante – (PI) 14 Março de 2022

**APÊNDICE – C: DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA****Declaração do/a Pesquisador/a**

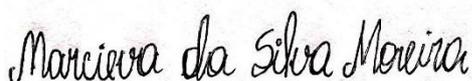
Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP

Universidade Federal do Piauí

Eu, **Marcieva da Silva Moreira**, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “**CRIANÇAS QUILOMBOLAS E A ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, AMARANTE, PIAUÍ**”, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012, e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares a esta (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não se fará uso destes e destas para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos até o final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Marcieva da Silva Moreira, Mestranda** da área de **Educação** da UFPI, que será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa tornar-se-ão públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se, sempre, a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 14 de Março de 2022



, MARCIEVA DA SILVA MOREIRA, 044.768.393.47

---

Pesquisadora responsável (assinatura, nome e CPF)

---

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

**APÊNDICE- D: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** CRIANÇAS QUILOMBOLAS E SUA ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, AMARANTE, PIAUÍ

**Pesquisador responsável:** Marcieva da Silva Moreira

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí, Coordenação do Centro de Educação- CCE, PPGED.

**Telefone para contato:** 86 998600726

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão, Comunidade Quilombola Mimbó.

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em entrevistas semiestruturadas pela plataforma digital Google Meet, além de rodas de rodas de conversas como documentação oral sistematizada durante o encontro ( transcrição da gravação em áudio das falas dos/as professores/as), questionários, caso haja a necessidade – serão enviados via e-mail, e diário de campo, restrito para anotações da pesquisadora. Os únicos encontros de contato físico com os pesquisados ocorrerão na ocasião da realização das rodas de conversas, que seguirão as normas de distanciamento social Covid-19 e protocolos de horários do estabelecimento. Ressalta-se que a Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão será informada da pesquisa, podendo notificar se as partes envolvidas no estudo concordam igualmente, pois estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente serão divulgadas de forma anônima, além disso, serão mantidas no (a) Arquivo pessoal da pesquisadora por um período de 5 anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Marcieva da Silva Moreira. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 14 de Março de 2022

*Marcieva da Silva Moreira*

CPF: 044.768.393-47

## APÊNDICE –E: TERMO DE CONSENTIMENTO (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE – PROF. “MARIANO DA SILVA NETO”

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI – MESTRADO E DOUTORADO (PPGED)

Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga

E-mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br) | Fone (86) 3215-5820

CEP 64049-550 – Teresina-PI



**Pesquisadora responsável:** Marcieva da Silva Moreira

**Telefone para contato:** (89) 998600726 **E-mail:** [marcieva2010@hotmail.com](mailto:marcieva2010@hotmail.com)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) PROFESSOR (A)

Prezado (a) participante,

Convido você a participar da pesquisa intitulada **“CRIANÇAS QUILOMBOLAS E A ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, AMARANTE, PIAUÍ”**. Os dados coletados e analisados serão usados para a construção da Dissertação de Mestrado em Educação de Marcieva da Silva Moreira, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob a orientação do Professor PhD Francis Musa Boakari. A pesquisa tem como objetivo geral entender quais as ligações desenvolvidas entre as/os professoras/es e as crianças na Escola Pedro Rabelo da Paixão, da Comunidade Mimbó, Município de Amarante, Piauí. Ficáramos gratos se pudéssemos contar com sua colaboração. Sua participação consiste em responder, a partir de entrevistas semiestruturadas, de rodas de conversas, de questionários com perguntas abertas e fechadas – estes somentes e houver a necessidade, caso os outros instrumentos não atenda as informações específicas relativas aos professores/as da escola, pois existe a ponderação em relação ao momento pandêmico – e de diário de campo, um meio para registrar o que pensa esta pesquisadora durante os processos de acesso às informações relevantes para melhor desenvolver esta pesquisa.

Considerando que, no momento, ainda existem surtos de Covid-19 em várias regiões do Piauí, realizar-se-á encontros on-line para as entrevistas, que serão realizadas por meio da plataforma Google Meet, uma plataforma de webconferência que permitirá a pesquisadora trabalhar de forma mais direta. Além disso, far-se-á gravações das próprias entrevistas na plataforma, por ser uma forma objetiva/subjetiva de rever as falas e informações, como enriquecimento do contato com a/o participante, facilitando e melhorando sua participação e preservando os cuidados a saúde em tempos de Covid-19.

No que concerne às rodas de conversas, usar-se-á essa técnica como documentação oral sistematizada durante o encontro (transcrição da gravação em áudio das falas dos/as professores/as). O emprego desse recurso ocorrerá somente nos dias selecionados para o encontro com os pesquisados, os quais serão notificados do dia, horário e local da roda de conversa, a qual será organizada de forma a manter o distanciamento social devido ao momento pandêmico da Covid-19. Acreditamos que essa documentação servirá como fonte de informação central da pesquisa, assim, proporcionando, juntamente com a entrevista semiestruturada, dados essenciais para pesquisador

fazer a interpretação dos discursos e elementos integrantes dos contextos do estudo. Ademais, delimitar-se-á espaços e horários adequados para preservar a saúde dos professores/as participantes da pesquisa, propondo datas como alternância de programação contra aglomeração, pois esse instrumento é uma tentativa de interagir o participante a pesquisa.

Em relação aos questionários, somente serão realizados se houver necessidade de dados, na emergência das falhas dos outros instrumentos, sendo encaminhados via e-mail aos pesquisados. Desse modo, manter-se-á o distanciamento no meio coletivo.

No que se refere ao Diário de Campo, será um meio utilizado para registrar o que pensa a pesquisadora durante os processos de acesso às informações relevantes para melhor desenvolver esta pesquisa. Isso porque é um potente instrumento de anotação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação.

Já a entrevista por webconferência é uma maneira de possibilitar que tanto os pesquisadores/as quanto os/as entrevistados/as tenham um papel ativo durante a entrevista, caso a/o participante tenha algum momento de desconforto ou situações particulares, relacionados aos aspectos morais, psicológicos e culturais – como intimidação, vergonha, constrangimento, medo, problemas de ordem emocional, moral e cultural, invasão de privacidade, exposição, ansiedade, e receio – ao responder as perguntas. Esta ferramenta permitirá que o entrevistado prossiga (ou não) no momento que lhe for conveniente, e a pesquisadora, claro, respeitará sua decisão. As informações recolhidas serão reproduzidas tal qual foram recebidas, seja por gravação, documentos, etc. Cada questão será arquivada em arquivo único que ficará sob posse da pesquisadora.

**O importante para a pesquisadora é saber quais as realidades das crianças quilombolas no ambiente escolar da comunidade.** Todas as medidas serão tomadas para garantir que nenhum/a participante seja exposto a nenhum perigo durante a entrevista, rodas de conversas, questionários e anotações de diário de campo.

**Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja, por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido.**

Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano, comprovado, decorrente de sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, mas por entendermos que, na coleta de dados, os participantes podem se sentir coagidos ou constrangidos, respeitaremos as especificidades dos colaboradores. Além disso, os participantes terão total autonomia para escolher responder ou não a todos os questionamentos. A divulgação da sua identidade só será divulgada mediante autorização prévia, documentada, com os direitos resguardados pela resolução CNS 510/2016, do artigo 9º, inciso V. O participante poderá abandonar a pesquisa no momento que achar necessário, não sendo obrigatório a sua participação nesse estudo. Sua decisão não lhe trará prejuízos.

Para garantir maior fidelidade às informações e ao mesmo tempo evitar os riscos descritos anteriormente, a identificação no questionário não será obrigatória, será realizado de forma individual em caixa via e-mail reservado. Ciente da finalidade e objetivos dessa pesquisa, solicitamos a sua colaboração, como também sua autorização para apresentar os resultados da pesquisa em eventos da área das Ciências Humanas e publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional.

Os benefícios desta pesquisa para as crianças da Escola Pedro Rabelo da Paixão, da comunidade Mimbó, estão na possibilidade de buscar desenvolvimentos de aprendizagens significativas para essa população, bem como nos ensinamentos que receberemos com esses/essas alunos/as quilombolas, além de saber como a prática educativa da escola vem trabalhando e relacionando-se com as realidades dessas crianças em uma comunidade de quilombo.

Oportunidades como essas poderão auxiliar a Secretaria Municipal de Educação no que concerne ao atendimento de qualidade em relação ao ensino e à preparação adequada de docentes que atendem em localidades quilombolas. Espera-se, ainda, que este estudo promova discussões e atividades em torno de uma melhor compreensão das realidades dessas crianças no espaço escolar, e permita-nos saber qual o papel desses professores/as representados pela escola na vida dos estudantes da comunidade e como esse ambiente tem sido referência para essas realidades de crianças do quilombo Mimbó.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo “CRIANÇAS QUILOMBOLAS ESUA ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE MIMBÓ, AMARANTE, PIAUÍ”. Tenho conhecimento dos objetivos e propósitos dessa pesquisa. Estou ciente de que minha participação é livre, isenta de quaisquer prejuízos e que posso desistir da concessão de informações no momento que achar necessário. Assino o documento (TCLE) em 02 (duas) vias, sabendo que uma destas ficará sob minha posse e a outra destinada ao pesquisador responsável pela pesquisa. Ademais, as duas vias também serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pela pesquisadora responsável (conforme resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d). Nestes termos, dou *consentimento do uso das informações coletadas para construção do trabalho acadêmico-científico, podendo divulgar e publicar*.

Declaro ainda que estou ciente da finalidade e dos riscos do estudo e concordo plenamente em participar voluntariamente. Além disso, estou ciente de que posso me retirar do estudo sem penalidades. Outrossim, caso ocorra algum dano pela minha participação na pesquisa, serei devidamente indenizado(a), bem como serei ressarcido(a) por quaisquer danos sofridos, de acordo com determinações da Lei. E, para reclamações, posso entrar em contato com o CEP/UFPI/CMPP – endereços abaixo.

Autorizo a utilização do meu nome no trabalho: ( ) Sim ou ( ) Não

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

TESTEMUNHAS: Presenciamos a solicitação de consentimento e esclarecimentos sobre a pesquisa e aceitamos/a participante colaborar com o estudo.

Nome \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Pesquisador (a) Responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Campus Ministro Petrônio Portella - CMPP

Teresina/PI

(86) 3237-2332

[cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br)

**APÊNDICE – F: PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE****PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

PROJETO:

RESPONSÁVEL:

ORIENTADOR:

Dia da Observação:  Local da Observação:  Duração da Observação:	Características das análises anotadas
Anotações cotidianas descritivas	Anotações reflexivas das observações

**APÊNCICE- G: PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA RODA DE CONVERSA**

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA RODA DE CONVERSA**

<p><b>MEDIAÇÃO:</b> Marcieva Moreira</p> <p><b>DATA:</b> 23.08.2022</p> <p><b>LOCAL:</b> Escola Pedro Rabelo da Paixão</p> <p><b>TEMA:</b> Nossas histórias de vida</p> <p><b>OBJETIVOS:</b> Apresentar para as professoras o projeto de pesquisa, para que elas percebesse pontos em comum, estabelecendo empatia e vínculos de confiança, para que as conversas fluíssem de forma livre</p>			
ATIVIDADE	PROCEDIMENTO	TEMPO	OBJETIVO
<p>1. Adaptação da sala para iniciar a atividade, utilizamos como dispositivo pequenos papeis com pequenos temas de abordagens.</p> <p>2. Tema como:</p> <p>2.1 Processo de formação das professoras;</p> <p>2.2 Suas experiências na educação;</p> <p>2.3 Suas posições sobre as relações existentes entre as crianças na escola e como elas refletem o cotidiano da comunidade Mimbó.</p> <p>2.4 E para finalizar a valiação das suas falas e interpretações das relações de ensino-aprendizagem que é estabelecidas</p>	<p>Colocar os assentos em círculo. E conversar como forma de socialização das professoras e pesquisadoras para caracterizar como essas relações de ensino-aprendizagem refletem o cotidiano da Escola Pedro Rabelo da Paixão</p>	<p>Duração de três horas</p>	<p>Caracterizar como as relações de ensino-aprendizagem construídas pelas professoras com as crianças refletem o cotidiano escolar da Comunidade Mimbó</p>

no cotidiano da sala de aula.			
<b>Expectativas:</b> que todas as participantes da roda de conversa conversasse de forma livre e descontraída sem nenhuma barreira ou limitação na fala e no constrangimento pelo público alvo que estava inserido no contexto da pesquisa			

## APÊNCICE – H: DIRECIONAMENTOS DAS ANOTAÇÕES

### ROTEIROS DE DIRECIONAMENTOS DE ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO

<p><b>MEDIAÇÃO:</b> Marcieva Moreira</p> <p><b>MESES:</b> Julho/Agosto/Setembro/Outubro</p> <p><b>LOCAL:</b> Escola Pedro Rabelo da Paixão</p> <p><b>TEMA:</b> Vivenciando e descrevendo as nossas realidades</p> <p><b>OBJETIVOS:</b> Registrar/Anotar todas as atividades/falas/momentos/projetos/experiências/aprendizagens/aulas e descontrações entre as professoras e os alunos/nas da Escola Pedro Rabelo da Paixão, como todos os sujeitos envolvidos nesse ambiente escolar.</p>
<p><b>ATIVIDADES DA SALA DE AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual tipo de atividade;</li> <li>• Como foi realizada;</li> <li>• As experiências/Aprendizagens do dia;</li> <li>• Anotações importantes.</li> </ul>
<p><b>COTIDIANO DO AMBIENTE ESCOLAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como era a relação entre as professoras/alunos/as;</li> <li>• Sentimentos e impressões entre os sujeitos da escola;</li> <li>• Como era o desenvolvimentos das vivencias nesse cotidiano escolar.</li> </ul>
<p><b>RESULTADOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que marcou nas análises do pesquisador;</li> <li>• As observações do pesquisador;</li> <li>• As observações dessas relações e do envolvimento entre comunidade/escola/professoras/alunos/as.</li> </ul>

## APÊNCICE – I : ELEMENTOS BASES DA DESCRIÇÃO NO DIARIO DE CAMPO

### ELEMENTOS BASES DA ANOTAÇÃO DO DIARIO DE CAMPO

<p><b>MEDIAÇÃO:</b> Marcieva Moreira</p> <p><b>MESES:</b> Julho/Agosto/Setembro/Outubro</p> <p><b>LOCAL:</b> Escola Pedro Rabelo da Paixão</p> <p><b>TEMA:</b> Vivenciando e descrevendo as nossas realidades</p> <p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>Registrar/Anotar todas as atividades/falas/momentos/projetos/experiências/aprendizagens/aulas e descontrações entre as professoras e os alunos/nas da Escola Pedro Rabelo da Paixão, como todos os sujeitos envolvidos nesse ambiente escolar.</p>
<p><b>DESCRIÇÃO BASE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Data da observação ____/____/____</li> <li>• Aula observada: Ex: Português/ Matemática/ Ciências/História Etc...</li> <li>• Local: Ex: Sala de aula, pátio ou comunidade;</li> <li>• Início da observação: Ex: 13:30</li> <li>• Término da observação: Ex: 16:30</li> <li>• Duração da observação: Ex: 4h</li> </ul>
<p><b>ANOTAÇÕES IMPORTANTES DO DIA</b></p>
<p><b>ANALISES DAS FALAS/VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS/MOMENTOS ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS/AS.</b></p>
<p><b>RESULTADOS OBTIDOS COM O DIARIO DE CAMPO</b></p>