

## TEMAS GERADORES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO QUILOMBO DE UMARIZAL, BAIXO-TOCANTINS

Alef Monteiro

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFPA  
E-mail: alefmonteiro1@gmail.com

Resumo:

141

O artigo é o relato da minha experiência como professor do módulo *Cultura, poética e religiosidade afro-brasileira na escola*, do Curso de capacitação para professores da rede pública de ensino das comunidades quilombolas do Município de Baião, Pará, região do Baixo Tocantins. O objetivo é descrever as atividades do módulo com atenção ao processo de aprendizagem da metodologia freireana dos temas geradores, pelos professores das escolas quilombolas. O método utilizado no relato é a autobiografia etnográfica e os dados são analisados a partir da perspectiva libertária de Paulo Freire. Durante as aulas e, em particular, através da atividade avaliativa proposta, muitos problemas relacionados à formação dos professores e ao planejamento escolar e docente foram identificados. A maior parte foi criticamente refletida em sala de aula e caminhos de superação foram apontados através do método dos temas geradores. Apesar das dificuldades, os professores conseguiram em conjunto elaborar um planejamento bimestral alicerçado na vida das suas comunidades.

Palavras-chave: Temas Geradores. Educação Escolar Quilombola. Baixo-Tocantins.

### 1 Introdução

Neste artigo faço um relato de minha experiência de ministração do módulo *Cultura, poética e religiosidade afro-brasileira na escola*, do Curso de capacitação para professores da rede pública de ensino dos quilombos de Umarizal, Bailique, Boa Vista e Florestão, no Município de Baião, Pará, região do Baixo Tocantins. O curso foi organizado como atividade do *Projeto de Extensão A universidade vai ao quilombo*, nos dias 08 a 12 de abril de 2019, e financiado pela Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Pará (PROEX/UFPA). As aulas do curso de capacitação ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila de Umarizal, nos turnos matutino e vespertino, nas quais se fizeram presentes 37 professores do Ensino Fundamental da rede pública de ensino das localidades supracitadas.

O curso teve duas metas principais: 1) ampliar o conhecimento teórico dos docentes sobre os temas concernentes a cada módulo e 2) versá-los em métodos de ensino para aplicação dos temas do curso em suas respectivas áreas de atuação, considerando a realidade de cada comunidade quilombola.

A primeira meta está diretamente ligada à concepção do curso que nasceu a partir das demandas da própria comunidade, através da Associação Quilombola de Umarizal. Diante da constatação de algumas lacunas na formação dos professores atuantes na rede pública local, a Universidade Federal do Pará, por meio do Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM/UFPA), foi então convidada pela associação quilombola para elaborar e executar um curso que fornecesse capacitação na Educação Escolar Quilombola e nos conteúdos da Lei 10.639/03 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros).

A segunda meta, que diz respeito à capacitação dos professores em métodos para o ensino escolar quilombola, ficou a cargo de cada ministrante de módulo. Assim, para o

módulo *Cultura, poética e religiosidade afro-brasileira na escola*, realizado no dia 10 de abril, optei pelo recurso metodológico dos temas geradores, conforme expõe Paulo Freire (2014) no terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido*.

Isto posto, o objetivo do presente relato é descrever as atividades do Módulo cultura, poética e religiosidade afro-brasileira na escola com especial atenção a dois pontos: o processo de aprendizagem da metodologia dos temas geradores pelos professores das escolas quilombolas; e o produto final do módulo elaborado pelos docentes.

Para tanto, adoto como método a autobiografia etnográfica (FISCHER, 2016), qual seja, o uso crítico dos registros da memória na descrição explicativa de um fenômeno social do qual eu fiz parte, pois atuei como professor do referido módulo. A autobiografia etnográfica se diferencia da observação participante porque o etnógrafo possui um envolvimento maior com o fenômeno. Na autobiografia etnográfica não há um observador participante, mas sim um participante observador. O etnógrafo que observa participativamente nunca será um “nativo”, ao contrário do etnógrafo autobiográfico que é um “nativo” que fala criticamente sobre o fenômeno social/cultural do qual fez/faz parte; ele fala de sua própria trajetória, mas elucidando de forma crítica e teórica os aspectos socioculturais que lhe são intrínsecos.

142

## 2 O caminho do quilombo de Umarizal - Baião, Baixo Tocantins

Saindo da capital Belém, a viagem para Baião demora entre quatro a cinco horas, um trajeto de mais de 204 km. A rota mais comum é via PA 483, chamada de Alça Viária, um conjunto de pontes e estradas de 78,5 km que corta os vários rios que separam o município da capital. Contudo, dois dias antes do curso (dia 06 de abril de 2019), um acidente envolvendo uma balsa provocou a queda de uma das pontes sobre o Rio Moju, próximo do município de Acará, inviabilizando essa rota para Baião. Por esse motivo, fui forçado a fazer o caminho antigo, via PA 481, que é composto por estrada e navegação.

Após ter viajado de barco, ônibus e balsa, meio-dia cheguei à sede do município de Baião, e logo fui ao porto para pegar uma embarcação de pequeno porte e seguir durante aproximadamente 60 minutos até Umarizal, que fica na margem oposta do Rio Tocantins. O local do atual quilombo data do final da década de 1920, quando, após vários ataques dos Assuriní, o antigo quilombo, Paxibal e seus adjacentes tiveram que ser abandonados, e os quilombolas que já habitavam as antigas comunidades desde meados de 1870 foram forçados a se fixar no território que hoje pertence a Umarizal, bem mais próximo da cidade de Baião (PINTO, 2010)<sup>1</sup>.

O acesso à Umarizal, quando comparado às demais comunidades quilombolas do Pará, conforme possibilitam os dados de Oliveira et al. (2011), não é um dos mais difíceis. Pode-se dizer que o acesso é regular, haja vista que conta com acesso misto por estradas

<sup>1</sup> Sobre esse capítulo da história de Umarizal e região, a historiadora Benedita Celeste de Moraes Pinto (2010, p. 90) diz que “nessa época, a região de Marabá até Tucuruí tornou-se uma importante área de exploração de Castanha-do-Pará; com a finalidade de escoar a produção para Belém determinou-se a construção da Estrada de Ferro do Tocantins, que foi iniciada em 1835. Esta ferrovia atravessou o território dos Assuriní e Parakanã, que reagiram à invasão [...] em 1928, após uma batida organizada pelo engenheiro Amyntas Lemos, que resultou na morte de oito índios, os Assuriní intensificaram seus ataques na região”. As comunidades quilombolas de Paxibal e suas vizinhas Joana Peres e Piritá também foram alvo dos ataques dos Assuriní e seus habitantes migraram para mais próximo de Baião onde fundaram a nova comunidade de Umarizal.

e rios, havendo alternativas – mesmo deficiente – de transporte. A condição das estradas também não é ruim, e seu aspecto regular ocorre por causa da falta de manutenção das sinalizações e de alguns poucos trechos.

Após chegar à Umarizal, fui levado à escola da comunidade para conhecer o espaço que no dia seguinte abrigou a mim e aos professores que participavam como discentes do curso.

### **3 Da proposta da atividade ao início do desvendamento de uma realidade**

As aulas iniciaram às 8:00 hs do dia 10 de abril. No período matutino, os temas discutidos foram cultura, poética, religião e religiosidade afro-brasileira, com especial atenção ao catolicismo negro comum nas comunidades quilombolas. Falamos também do protestantismo, sobretudo o pentecostalismo, crescente entre os quilombolas brasileiros a exemplo da própria comunidade de Umarizal onde este seguimento religioso cresceu consideravelmente nos últimos anos havendo três igrejas evangélicas distintas na comunidade.

No período vespertino, o tema discutido foi a relação entre os planejamentos escolar e docente e a cultura e religiosidade das comunidades quilombolas representadas no curso. A culminância das atividades foi a realização de um trabalho em grupo cuja apresentação ocorreu no final do último período de aula. Esse trabalho final foi organizado a partir do método freireano dos temas geradores, sobre o qual cabem alguns detalhes.

Na experiência de Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire alfabetizou 380 trabalhadores em um curso de 40 horas, o educador demonstrou a importância das palavras geradoras no processo de alfabetização. Dizia ele que por ocorrer de modo a priori, a leitura do mundo deve determinar a leitura da palavra. O educador, reconhecendo que o diálogo é parte essencial do processo educativo, precisa, em diálogo com os educandos, pincelar de suas leituras de mundo as palavras que lhes são importantes, num movimento que faça cada aluno aprender e tomar posse das suas próprias palavras, tanto pela escrita, quanto pela leitura.

Essa dimensão significativa expressada pelas palavras demanda instrumentais de abstração mais abrangentes, na medida em que os educandos aprendem a nomear e identificar criticamente o mundo. Esse instrumental passa das palavras geradoras, no processo de alfabetização, aos temas geradores, no processo de formação escolar subsequente.

Paulo Freire (2014) salienta que, em cada época, as sociedades possuem suas situações-limite, isto é, problemas e crises sociais que definem as relações sociais e as condições de vida dos indivíduos. Tais situações-limite engendram os temas da época, que “se caracterizam pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários [...] o conjunto dos temas em interação constitui o ‘universo temático’ da época” (FREIRE, 2014, p. 128-129). Os temas geradores são, por conseguinte, os temas fundamentais escolhidos pelos sujeitos do processo educacional a partir de seu “universo temático”. Esses temas formam o leito por onde os conteúdos devem ser dialogicamente ensinados.

Tudo começa com o levantamento dos temas geradores junto à comunidade escolar e toda a comunidade em que a escola está inserida e que não raramente é representada

por lideranças comunitárias, religiosas, ativistas e outros sujeitos da sociedade civil organizada. Escolhido o tema, os docentes, coordenadores educacionais e membros da sociedade civil organizada, dispostos em um “círculo de investigação temática”, deverão realizar um planejamento que poderá ser mensal, bimestral, semestral ou por qualquer em qualquer período de tempo que for considerado mais eficaz.

A tarefa dessa equipe é interdisciplinar, cada um ficará responsável por delimitar a área que vai trabalhar, estabelecer as fontes e, assim, fazer a “redução” do tema gerador para a sua área de estudo; em seguida os resultados devem ser apresentados em seminários e discutido pela equipe no sentido de avaliar e aperfeiçoar a redução feita em harmonia com as demais em um processo de “decodificação” conjunta. Nessa ocasião, especialistas (economistas, psicólogos, sociólogos, etc.) devem ser chamados para participar da avaliação e fazer observações e sugestões, bem como professores e gestores de outras escolas.

O processo de decodificação é contínuo e só poderá ser considerado bom após a decodificação ser feita juntamente com os alunos em sala de aula. São os discentes que devem dizer se suas necessidades de compreensão dos temas geradores (para ação nas situações-limite) estão sendo satisfeitas – em sentido existencial, os educandos devem se encontrar nas aulas, pois a avaliação do método dos temas geradores também considera a experiência dos alunos.

E falando sobre avaliação, cabe ao “círculo de investigação temática” elaborar instrumentos de avaliação como relatórios, planilhas e o que mais julgar necessário para avaliação dos indicadores que devem considerar não apenas o aprendizado do conteúdo, mas o aprendizado do conteúdo aplicado à capacidade de resolver problemas, estabelecer conexões e propor crítica e criativamente soluções para as situações-limite. As reuniões de avaliação devem ser periódicas respeitando o período de planejamento e possibilitando avaliações durante e ao final da execução do plano.

Na prática, o método dos temas geradores é um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” é “uma metodologia conscientizadora [que], além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar seu mundo” (FREIRE, 2014, p. 134).

Baseado na proposta de Freire (2014), o trabalho final do módulo consistiu em uma atividade em equipe. Os professores se organizaram em grupos conforme componentes curriculares ministrados e ciclos do Ensino Fundamental; cada grupo teve a tarefa de pesquisar temas relacionados à cultura e religiosidade local e, a partir do conjunto de temas levantados – “universo temático”, elencar temas geradores do conteúdo programático de suas disciplinas. Os grupos elaboraram esboços de seus planejamentos. Em grupo, os professores das mesmas disciplinas fizeram a “redução” do seu tema que, em seguida, foi apresentada ao grupo interdisciplinar do mesmo ciclo do Ensino Fundamental para “decodificação”, sugestões, críticas e ancoragem das múltiplas abordagens disciplinares.

Após discussão em grupo, os esboços foram apresentados para toda a turma que fez, juntamente comigo, as devidas contribuições para melhoria dos planejamentos. A reflexão metodológica à luz de Paulo Freire (2014) revelou muitas deficiências na atividade docente dos professores, deficiências essas que têm como gênese a má formação desses profissionais e o reforço dessa má formação pelo sistema educacional em que trabalham.

Durante a atividade, gradativamente os professores foram revelando seus procedimentos de planejamento de aula, avaliação do ensino-aprendizado, e detalhes de seu *habitus*<sup>2</sup> docente. Foi então que uma situação no mínimo preocupante veio à tona: o principal referencial dos docentes tem sido o livro didático; o baixo nível de leitura é um marcador do exercício profissional dos professores de Umarizal e comunidades quilombolas circundantes que também demonstraram deficiência em metodologia de pesquisa (muitos confessaram recorrer ao Google, sem qualquer critério científico, para montar suas aulas. O não uso de plataformas de periódicos qualificados, livros teóricos de referência ou revistas paradidáticas reconhecidas foi unânime). Da mesma forma, de maneira geral, os professores participantes do curso de capacitação desconheciam as peculiaridades da Educação Escolar Quilombola.

#### 4 Discussão do problema e descrição da capacitação nos temas geradores

A necessidade do curso de capacitação foi evidente. Os professores participantes do curso demonstraram muita dificuldade para realizar o planejamento docente, principalmente em relação à proposta de extrair do “universo temático” da cultura local os temas geradores de suas aulas. Essa dificuldade se mostrou mais perceptível entre os professores de Matemática.

O estudo do método freireano teve como efeito imediato nos professores a conscientização da violência simbólica e da reprodução das desigualdades que suas atividades engendram. Estes professores, de modo até então naturalizado, seguiam o mesmo modelo reprodutivista – “bancário”, segundo a definição de Paulo Freire (2014) – em curso na maioria das escolas do país: o planejamento escolar é monopolizado, sua realização acontece apenas como exigência das legislações educacionais, mas sua elaboração é totalmente desvinculada da vida da comunidade tradicional da qual a escola faz parte.

A partir dos relatos dos professores, percebi que esse *modus operandi* começa pelas instâncias superiores da educação no município e se alastra até os docentes em sala de aula. O Governo Municipal de Baião, através de sua Secretaria Municipal de Educação, não se preocupa com a especificidade da Educação Escolar Quilombola, tampouco com as peculiaridades dessas comunidades tradicionais e transfere para elas o mesmo sistema escolar vigente na zona urbana: um modelo alienado e alienador cujas marcas são a mera reprodução de conteúdos e a gestão centralizada.

Os professores que atuam na Educação Escolar Quilombola do município não têm formação específica para atuar nessa modalidade de ensino e mesmo depois de admitidos no serviço público não passam por nenhuma capacitação para tal. Essa lacuna nas suas formações foi o que levou a associação da comunidade de Umarizal à idealização do curso. Sem preparo, os professores colocavam à frente o modelo educacional bancário alienado da dinâmica social das comunidades.

O ponto de partida de tal alienação, na escola, tem sido o planejamento escolar. Quando perguntei sobre a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos Quilombolas (PPPQs) e o conhecimento que os professores possuíam dos textos, verifiquei que excetuando três, que trabalharam na elaboração dos documentos, os demais

<sup>2</sup> Falo no mesmo sentido desenvolvido por Bourdieu (1989).

desconheciam os PPPs de suas escolas e, assim, descumpriam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece o dever de elaboração do planejamento docente baseado nos PPPs das escolas. Tal atitude contraria não só as legislações educacionais, mas também o consenso teórico sobre a construção coletiva do PPPs das escolas, como bem expõe Ilma Veiga (2008).

O problema se afunila para o planejamento docente, os professores planejam suas aulas sem seguir um lastro comum, sem possuírem um objetivo geral para o ensino e caem em um dos erros mais graves da atividade docente na educação básica que é ensinar suas disciplinas como se elas fossem um fim em si mesmas, como se o objetivo não fosse as pessoas que estão sendo formadas (DURKHEIM, 2010). Esse problema foi percebido em 1908, por Durkheim, no Ensino Secundário Francês e se apresenta ainda hoje na Educação Escolar Quilombola dessas escolas do Baixo Tocantins. O isolamento entre as disciplinas que estão fechadas em si mesmas desemboca em uma atividade de ensino-aprendizagem fragmentada. A fragmentação é tanto entre os próprios componentes curriculares, quanto entre componentes curriculares e a vida dos alunos. O resultado é o desinteresse pelas aulas e pela escola, como bem relataram os professores, mas sem conseguirem, até então, identificar essa fragmentação que é um dos motivos centrais do desinteresse dos alunos.

A preocupação dos professores, como em qualquer sistema educacional bancário, é com o currículo. O conteúdo já está fechado e ele não abre espaço para o diálogo com a vida dos agentes envolvidos no processo educativo. A postura lacônica dos professores para com a vida dos alunos e da comunidade em geral se assenta em forte violência simbólica que lhes permite manter o distanciamento e descomprometimento com as lutas da comunidade. O quilombo de Umarizal, por exemplo, é reconhecido pela Fundação Palmares, mas ainda não é titulado, há uma disputa com fazendeiros pela terra, e isso não é objeto de discussão da escola, os professores não se sentiam compromissados com essa discussão no ambiente escolar.

As aulas acontecem sempre no ambiente fragmentado e segmentado que é a escola, os professores não possuem o hábito de fazer dos diversos espaços da comunidade a sua “sala de aula”, logo, as aulas sobre o meio ambiente ocorrem em quatro paredes e jamais nos bosques e áreas de rio que formam o cotidiano das comunidades.

A partir das falas e discussão das metodologias aplicadas pelos professores em suas atividades, conclui que entre eles a avaliação é uma prática punitiva e segregadora, não tem o objetivo de saber o que não foi aprendido para que com as devidas abordagens possa sê-lo. Ao contrário, a avaliação é o reforço da violência e da reprodução do sistema colonizado típico das sociedades ocidentalizadas, o que faz com que as escolas quilombolas de Umarizal e região se encaixem no modelo de reprodução descrito e analisado por Bourdieu e Passeron (2014).

A surpresa com esse modelo, nos professores, veio com o estudo e reflexão de Paulo Freire (2014) que apresenta a dialogicidade como essência da educação enquanto prática de liberdade. Posso dizer que até então os professores banalizavam o mal que praticavam, no mesmo sentido exposto por Hannah Arendt (1999) ao falar sobre Eichmann. Diz a autora que o mal, ao contrário do que julga o senso comum, não é instrumento de pessoas más, corrompidas e essencialmente malignas, ao contrário, o mal é praticado por pessoas moralmente aprovadas, pessoas como Eichmann que são bons vizinhos, bons pais, bons profissionais, mas que, por não refletirem sobre as suas ações podem, como ele, ser cúmplices até mesmo de um holocausto.

Sem perceber, os professores quilombolas da região tocantina de Baião reproduziam o mal naturalizado no sistema educacional brasileiro em suas comunidades e locais de trabalho. A formação dos professores é deficiente, 50% se formaram em instituições privadas por meio de cursos a distância ou semipresenciais; 35% se formaram através do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e somente 15% tiveram formação presencial em instituições públicas (UFPA e UEPA, outras não apareceram).

O grande número de professores formados por instituições privadas promotoras de cursos a distância e semipresenciais que em sua maioria possuem pouca qualidade, como demonstrou Bielschowsky (2018), tem impacto direto na Educação Escolar Quilombola. E efeito semelhante tem o PARFOR que mesmo dando formação mínima para os professores, outrora sem qualquer qualificação acadêmica, ainda apresenta menor qualidade quando comparado aos cursos de graduação regulares, como atesta Souza (2015) ao analisar os cursos de Pedagogia, curso que forma os professores do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Com Paulo Freire (2014), os professores perceberam que as comunidades quilombolas de Baião, assim como toda e qualquer comunidade quilombola no capitalismo dotado de racismo e colonialidade, está cercada por “situações limite”. Sobre essas “situações limite” existem um conjunto de ideias, dúvidas, esperanças, valores, etc. que são os temas da época vivida pela comunidade, esses temas da época são interessantes aos alunos porque estão ligados ao cotidiano, eles são a abstração da vida de cada um e servem de modo objetivo nas lutas travadas pela comunidade em prol de seus direitos.

Esses temas em conjunto formam o “universo temático” de onde os educadores comprometidos com a promoção da autonomia e do pensamento crítico e libertador devem eleger os temas geradores do processo educativo. Esses temas geradores devem organizar o conteúdo programático; eles não anulam os conteúdos estabelecidos, mas sim são o ponto de partida e de chegada.

No primeiro momento, os professores acreditavam que não seria possível tomar a vida da comunidade como matéria prima da educação escolar sem abandonar o currículo fixado pelas normas oficiais, porém, após as atividades do módulo do curso, ficaram surpreendidos com a concretização da tarefa.

O Samba de Cacete - genuína tradição da cultura quilombola da região - foi o tema escolhido pelos professores de Educação Física pra a discussão de cultura corporal; os professores de matemática elegeram as unidades de medidas locais (como traço e linha de roça) para ensinarem os conteúdos disciplinares; os professores de língua portuguesa escolheram trabalhar com as fraseologias locais e a poética da memória dos idosos da comunidade.

Os professores de história fizeram opção pela história oral e se propuseram a trabalhar com os alunos na reconstrução da história da comunidade (inserindo-a no contexto geral dos conteúdos de História) a partir das tradições contadas sobre eventos e lugares da comunidade: a festividade da Santíssima Trindade, as migrações até chegar ao local da comunidade, o nome Umarizal, Bailique, etc.

Os professores de geografia escolheram alguns espaços da comunidade como o Pequizeirão e o Beiradão para discutir os conteúdos relativos à espaço geográfico; e os professores de ciências escolheram as ervas medicinais (mastruz, arruda, etc.) típicas da

medicina popular local para ensinar os conteúdos sobre meio-ambiente. Todos buscaram relacionar seus conteúdos com o das outras disciplinas.

## 5 Considerações finais

O método de Freire (2014) possibilita que a vida da própria comunidade se torne a matéria prima da escola. Foi exatamente o que aconteceu nos trabalhos finais do módulo *Cultura, poética e religiosidade afro-brasileira*. Paulo Freire acreditava que ensinar exige pesquisa contínua, rigorosidade de método, comprometimento, respeito e diálogo com a realidade e saberes dos educandos. Esses princípios estão sintetizados na metodologia dos temas geradores, metodologia que se mostrou eficaz e eficiente na supressão de algumas lacunas na formação dos professores e nos procedimentos pedagógicos das escolas quilombolas de Baião. E, por ser um método fomentador do desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade local sem ignorar os conteúdos fixados pelas legislações/normas educacionais vigentes, concluo que não há porque não ser aplicado em outras localidades quilombolas.

## Referências

ARENDDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. **Rev. EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v 8, n. 1, p. 1-26, 2018.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FISCHER, M. A etnicidade e as artes pós-modernas da memória. In: CLIFORD, J.; MARCUS, G. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ / Papéis Selvagens Edições, 2016, p. 271-321.

OLIVEIRA, A. S. J. et al. **Quilombolas do Pará**: condições de vulnerabilidade nas comunidades de remanescentes de quilombo. Assis – SP: Triunfal Gráfica e Editora, 2011.

PINTO, B. C. M. **Filhas das matas**: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina. Belém: Editora Açai, 2010.

SOUZA, V. C. **Entre o explícito e o latente**: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: PPGED/UnB, 2015.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 11-36.