



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

VOZES DOCENTES NA ESCOLA DAS ÁGUAS: PROCESSOS FORMATIVOS DOS  
PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

IRANDUBA - AM  
2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

SIMONE DA SILVA MIRANDA

VOZES DOCENTES NA ESCOLA DAS ÁGUAS: PROCESSOS FORMATIVOS DOS  
PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia – PPGEEC/UEA, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências na Amazônia.

Linha de pesquisa 1: Ensino de Ciências, Currículo, Cognição e Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida

IRANDUBA - AM  
2025

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

M672v	<p>Miranda, Simone da Silva</p> <p>Vozes docentes na escola das águas: Processos formativos dos professores no contexto Amazônico / Simone da Silva Miranda . Manaus : [s.n], 2025.</p> <p>171 f.: color.; 21,0 cm.</p> <p>Dissertação - Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025. Orientador: Almeida, Whasgthon Aguiar de .</p> <p>1. Formação de Professores. 2. Contexto Amazônico. 3. Pesquisa Narrativa. 4. Formação Continuada. I. Almeida, Whasgthon Aguiar de (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título</p> <p>CDU(1997)372.85(043.3)</p>
-------	---

SIMONE DA SILVA MIRANDA

VOZES DOCENTES NA ESCOLA DAS ÁGUAS: PROCESSOS FORMATIVOS DOS  
PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação em Ciências na Amazônia – PPGEEC/UEA, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências na Amazônia.

Linha de pesquisa 1: Ensino de Ciências, Currículo, Cognição e Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida

**Banca Examinadora**

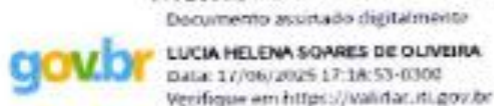


---

Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida  
Presidente - UEA

---

Profa. Dra. Caroline Barroncas de Oliveira  
Membro Interno - UEA



---

Profa. Dra. Lucia Helena Soares de Oliveira  
Membro Externo - SEMED/ENS

IRANDUBA - AM  
2025

### ***DEDICATÓRIA***

*A DEUS, minha força e sustento.*

*Aos meus filhos, Beatriz, Bárbara e Marcos com todo amor que tenho dentro do meu coração.*

*Ao meu anjo azul, Joaquim, filho amado que Deus me deu.*

*A meus pais, minha base.*

*Aos professores e professoras da Amazônia, especialmente àqueles que, mesmo entre rios, distâncias e desafios, seguem ensinando com coragem, afeto e compromisso.*

*Aos meus familiares, que sustentaram minha travessia, e às vozes que ecoam da Escola das Águas.*

## AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui foi construída com muitas mãos, afetos, travessias e aprendizagens. Por isso, meu coração se enche de gratidão por todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste processo.

A Deus, fonte de força, esperança e sabedoria, agradeço por me sustentar nos momentos de dúvida e me guiar com luz nas horas mais difíceis.

Aos meus pais, Vera Lúcia e José Leonísio, em especial à minha mãe, exemplo de coragem e resistência, sou grata por sempre acreditar em mim, mesmo quando os caminhos pareciam distantes.

Aos meus filhos, Beatriz Gleice, Bárbara Lúcia, Marcos Antonio e Joaquim, razão do meu esforço diário, agradeço por compreenderem minha ausência nos momentos de estudo e pesquisa, e ao meu esposo, pelo apoio silencioso, pelas palavras de incentivo e pela paciência nos dias mais exaustivos.

Aos meus irmãos Silvana e Lúcio e, em especial, à minha companheira de todas as horas, minha irmã Susana, sou grata pela presença constante e pelo carinho ao longo da caminhada.

Ao meu orientador, Professor Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida, agradeço pela escuta atenta, pelas orientações sensíveis, pela confiança constante e por sua generosidade intelectual e humana, que foi fundamental para que este trabalho tomasse forma.

Aos professores e professoras da banca, agradeço pelas leituras cuidadosas, contribuições preciosas e respeito à minha trajetória. Suas palavras ecoam como incentivo para seguir pesquisando e lutando por uma educação mais justa e humanizada.

Aos colegas do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia – PPGEEC/UEA, em especial a Anny Roberta e a Kenny, sou grata pela convivência, trocas e pelo companheirismo ao longo dessa caminhada.

Aos professores da Escola das Águas, protagonistas desta pesquisa, por confiarem em mim e abrirem suas histórias com generosidade. Suas vozes são sementes de transformação e resistência na educação amazônica.

À Universidade do Estado do Amazonas – UEA, agradeço por me acolher e me proporcionar a oportunidade de refletir academicamente sobre um território que pulsa vida, diversidade e saberes.

Agradeço também à Simone Miranda, por confiar, acreditar, ter fé e não desistir.

Enfim, agradeço a todos que cruzaram meu caminho e deixaram marcas nesta travessia formativa, minha eterna gratidão. Esta dissertação é também de vocês.

## RESUMO

O ensino na Amazônia apresenta um leque de possibilidades de estudos, que contribuem para a compreensão da construção do conhecimento nesse espaço de diversidade cultural e natural. Assim, a presente pesquisa tem como foco interpretar e analisar os discursos narrativos de docentes da educação básica, apresentando, a partir de suas experiências cotidianas e práticas educativas, um panorama da formação continuada de professores da área de matemática no ensino fundamental, com ênfase nas percepções sobre o uso de metodologias ativas em uma escola flutuante — a Escola das Águas — situada em uma comunidade ribeirinha no município de Iranduba - AM, entre os rios Negro e Solimões. Para tanto, lançou mão da pesquisa narrativa, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD), considerando a história de vida e as experiências de dois professores que atuam nesse contexto. Buscamos autores que discutem a abordagem narrativa e a formação docente como base para os aportes teórico-metodológicos, entre eles: Connelly e Clandinin (2011), Dewey (1976, 1979), Freire (1987, 1996), Nóvoa (1992, 2020) e Josso (2007). O estudo, intitulado *Vozes docentes da Escola das Águas: Processos formativos dos professores no contexto amazônico*, tem como objetivo geral compreender o que dizem os(as) professores(as) que atuam nessa escola sobre sua formação continuada e as implicações de suas vivências em práticas pedagógicas desenvolvidas com metodologias ativas no ensino da matemática. O percurso metodológico foi construído com base em uma abordagem qualitativa, apoiada na observação participante e na entrevista narrativa. A análise dos dados, feita à luz da ATD, permitiu evidenciar uma compreensão detalhada sobre os processos formativos dos professores, suas concepções e as práticas construídas no contexto amazônico, contribuindo para o fortalecimento das metodologias de ensino na educação ribeirinha.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Contexto Amazônico. Pesquisa Narrativa.

## ABSTRACT

Teaching in the Amazon offers a wide range of study possibilities that contribute to understanding how knowledge is built in a space marked by cultural and natural diversity. In this context, the present research focuses on interpreting and analyzing the narrative discourses of basic education teachers, presenting, from their daily experiences and educational practices, an overview of continuing education for mathematics teachers in elementary school, especially their perceptions about the use of active methodologies in a floating school — known as Escola das Águas — located in a riverside community in the municipality of Iranduba - AM, between the Negro and Solimões rivers. For this purpose, I rely on narrative research, using Discursive Textual Analysis (DTA), considering the life stories and daily experiences of two teachers who emerge from their accounts about teaching in the riverside education context. We seek authors who discuss narrative research and teacher education to support the theoretical-methodological approach, including: Connelly and Clandinin (2011), Dewey (1976, 1979), Freire (1987, 1996), Nóvoa (1992, 2020), and Josso (2007). The study, entitled *Teachers' voices from the Escola das Águas: Teacher training processes in the Amazon context*, aims to understand what the teachers who work at this school say about their continuing education and how their life experiences influence the development of pedagogical practices with Active Teaching Methodologies in math education. The methodological path was built through a qualitative approach, supported by participant observation and narrative interviews. The data analysis, conducted through DTA, made it possible to understand in detail the teachers' training processes, their conceptions, and the teaching practices developed in the Amazon context, contributing to the strengthening of teaching methodologies in riverside education

**Keywords:** Teacher Education. Amazon Context. Narrative Research.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Quadro 2 – Captura de tela com modelo de Codificação

Quadro 3 – Fragmentos das Unidades de Significado das Entrevistas Narrativas

Quadro 4 – Sinopse das Unidades de Significado obtidas com as entrevistas narrativas

Quadro 5 – Unitarização e a contextualização da entrevista narrativa

Quadro 6 – Sinopse das Categorias Iniciais obtidas após análise das Unidades de Significado

Quadro 7 – Sinopse das Categorias Iniciais, Intermediárias e Final

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Encontro do Rio Negro com Rio Solimões .....	21
Figura 2 - Imagem antiga da Escola Isaías Vasconcelos.....	33
Figura 3 - Imagem atual da Escola Isaías Vasconcelos.....	34
Figura 4 - Imagem antiga da estrada.....	36
Figura 5 - Imagem atual da estrada .....	36
Figura 6 - Imagem da travessia com Balsa.....	43
Figura 7 - Imagem da ponte sobre o Rio Negro .....	45
Figura 8 - Princípios da Metodologia Ativa .....	92
Figura 9 - Imagem da viagem de barco até a comunidade flutuante.....	104
Figura 10 - Imagem da sala de aula da escola das águas (escola flutuante).....	105
Figura 11 - Imagem dos alunos da escola das águas (escola flutuante) .....	106
Figura 12 - Imagem da cidade de Iranduba (sede) .....	108
Figura 13 - Imagem da frente da cidade pelo Rio Solimões .....	108
Figura 14 - Imagem da Ponte do Rio Negro - Panorama do Mastro central .....	109
Figura 15 - Imagem do Mapa do Iranduba .....	109
Figura 16 - Imagem do encontro do Rio Negro com Rio Solimões .....	110
Figura 17 - Imagem do embarque pelo porto do Cacau Pirêra.....	111
Figura 18 - Imagem aérea da comunidade flutuante .....	111
Figura 19 - Imagem aérea da comunidade flutuante .....	112
Figura 20 - Imagem dos flutuantes da comunidade flutuante .....	112
Figura 21 - Imagem do meio de transporte na comunidade flutuante .....	113
Figura 22 - Imagem da Escola Flutuante antes da reforma .....	113
Figura 23 - Imagem da frente da Escola Flutuante.....	114
Figura 24 - Imagem área da Escola Flutuante .....	114
Figura 25 - Imagem do corredor da Escola Flutuante .....	115
Figura 26 - Imagem do pátio da Escola Flutuante.....	115
Figura 27 - Imagem do refeitório da Escola Flutuante (área interna) .....	116
Figura 28 - Imagem do refeitório da Escola Flutuante (área externa).....	116
Figura 29 - Imagem dos alunos chegando na Escola Flutuante .....	117
Figura 30 - Imagem do transporte escolar da Escola Flutuante .....	117
Figura 31 - Imagem de visita técnica na Escola Flutuante-.....	119
Figura 32 - Imagem da conversar com os professores da Escola Flutuante.....	119
Figura 33 - Imagem do encontro virtual com os professores da escola das águas .....	120
Figura 34 - Imagem da entrevista com os professores da escola das águas .....	121
Figura 35 - Imagem da entrevista com os professores da escola das águas .....	122
Figura 36 - Imagem do trajeto para chegar na comunidade durante a seca (estiagem).....	122
Figura 37 - Fragmento de uma transcrição e construção de Unidade de Significado .....	130
Figura 38 - Modelo de Codificação das Entrevistas Narrativas .....	133

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APB - Aprendizagem Baseada em Projeto

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

EAD - Ensino à Distância

EAs - Estratégias Ativas

FAMETRO - Faculdade Metropolitana de Manaus

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

IEG - Instituto Educacional Guido -

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

MAs - Metodologias Ativas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PROFORMAR - Programa de Formação de Professores em Exercício

PBL - Aprendizagem Baseada em Problema

SAI - Sala de Aula Invertida

SEMEI - Secretaria Municipal de Educação de Iranduba

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SEDUC - Secretaria de Educação e Desporto Escolar

STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics

UNIASSELVI - Universidade Leonardo da Vinci

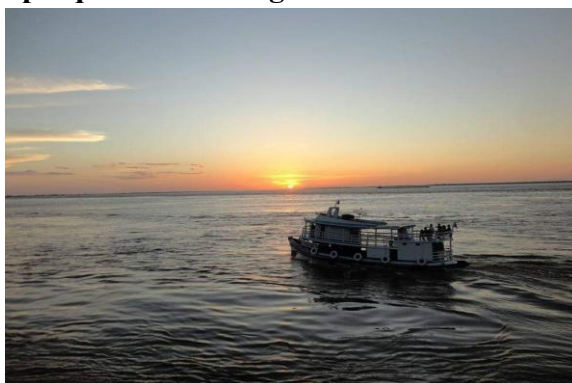
UFAM - Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
O pesquisar sob as águas: Início da travessia .....	12
<b>CAPÍTULO I</b> .....	21
<b>1. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICA DA AUTORA</b> .....	21
1.1 Diálogos Iniciais: O ecoar de uma voz sobre as águas.....	22
1.2 A vida entre idas e vindas sobre rios da Amazônia .....	23
1.2.1 Um punhadinho da minha história e do meu processo de escolarização.....	25
1.2.2 A construção de minha identidade através das histórias pessoais .....	26
1.2.3 A infância longe da cidade e as histórias narradas no terreiro .....	28
1.2.4 Mudança para o interior e as primeiras construções formativas .....	30
1.2.4.1 Início do percurso educativo e formativo .....	32
1.2.4.2 Da escola à sala de aula .....	37
1.2.4.3 Minha primeira experiência como professora leiga ribeirinha.....	38
1.2.4.4 A primeira da minha família a ter curso superior.....	40
1.2.4.5 Agora professora com nível superior.....	43
1.3 O caminho de volta: a retomada do meu processo formativo até o mestrado .....	46
<b>CAPÍTULO II</b> .....	49
<b>2. MOVIMENTOS FORMATIVOS E METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO</b> .....	49
2.1 O processo histórico da Formação de Professores no Brasil.....	50
2.1.1 Documentos Legais da Formação Docente .....	56
2.1.2 Formação de Professores: Movimentos Contemporâneos.....	61
2.1.2.1 Formação Continuada de Professores: Um olhar sobre a Formação em Serviço.....	64
2.1.2.2 Construções e reflexões da identidade docente .....	69
2.1.3 A Formação Docente como Processo Reflexivo das Experiências .....	73
2.1.3.1 Construção Reflexiva da Formação Docente no Contexto Amazônico .....	78
2.2 Possibilidades de Metodologias Ativas de Ensino no contexto Amazônico .....	85
<b>CAPÍTULO III</b> .....	95
<b>3. VOZES DOCENTES E METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DAS ÁGUAS</b> .....	95
3.1 As várias dimensões da Pesquisa Narrativa .....	95
3.2 Narrativas docentes em metodologias ativas de ensino.....	101
3.3 Um olhar sobre os elementos que compõem a pesquisa .....	104
3.3.1 As primeiras impressões sobre a pesquisa.....	105
3.3.2 Sobre o município da pesquisa .....	108
3.3.3 Sobre a comunidade da pesquisa .....	111
3.3.4 Sobre a escola da pesquisa .....	113
3.3.5 Sobre os participantes da pesquisa .....	117
3.3.6 Sobre a coleta de dados .....	120
3.4 Instrumento de Análise de Dados: A Análise Textual Discursiva – ATD .....	125
3.4.1 Da fragmentação dos textos a produção do metatexto .....	128
3.4.1.1 A desmontagem: Unitarização na análise textual discursiva.....	129
3.4.1.2 Agrupamento dos elementos semelhantes: A categorização na ATD.....	138
3.4.1.3 Remontando os textos: Surge o Metatexto da Análise Discursiva Textual.....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	161
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	164

## INTRODUÇÃO

### O pesquisar sob as águas: Início da travessia



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Trabalhar na Amazônia envolve uma conjuntura complexa e desafiadora, exigindo uma entrega pessoal e profissional para lidar com os diversos cenários existentes na região, compreendendo o Amazonas como um estado de contrastes, onde a exuberância da natureza convive com uma carência generalizada em vários setores (Lima; Colares, 2021).

No campo da educação, essa realidade é ainda mais dura, já que muitos docentes são a prova viva de um cotidiano marcado por desafios constantes, enfrentando dificuldades que impactam diretamente sua prática pedagógica e sua existência diária. Nesse aspecto, “a realidade é concebida de forma dinâmica, não perceptível ao primeiro olhar é necessário identificar e compreender os condicionamentos internos e externos, os interesses em disputas” (Lima; Colares, 2021, p.2).

Em algumas comunidades rurais, os professores precisam viver nas proximidades da escola ou em casas de moradores da região. Além de enfrentarem salários defasados e dificuldades para obter formação continuada, lidam com inúmeros desafios da profissão docente em locais tão remotos. Para os estudantes, o acesso às escolas também representa um grande obstáculo, dentre os quais estão os meios de transporte. O terrestre é feito em ônibus que percorrem os ramais, ora cobertos de poeira, ora tomados pela lama. Segundo Morgado; Portugal; Mello (2013), o transporte fluvial é realizado em lanchas ou barcos que singram os rios sinuosos da Amazônia, tornando a jornada escolar ainda mais desafiadora.

Os professores no contexto amazônico enfrentam desafios únicos e significativos. A dificuldade de acesso a algumas comunidades remotas, muitas vezes causada pela falta de infraestrutura adequada, torna o trabalho desgastante e exige esforços extras para levar a educação aos alunos. Além disso, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos pode limitar a diversidade de métodos de ensino, enquanto os baixos salários e a valorização

insuficiente da profissão permanecem como problemas persistentes.

Contudo, a Amazônia, com sua rica diversidade e complexidade cultural, é um espaço que oferece saberes, conhecimentos e comportamentos únicos. Diante disso, a pesquisa em educação na Amazônia surge como uma oportunidade valiosa para aprofundar a compreensão dos processos históricos que moldaram a região. Para Lima; Colares (2021), esse nível de estudo permite refletir sobre a diversidade cultural e as questões educacionais presentes na Amazônia, promovendo uma visão de mudança e transformação, especialmente no que diz respeito à formação educacional. Além disso, possibilita repensar como a formação continuada pode contribuir para a reformulação de ideias e pensamentos diante desse cenário tão diverso e desafiador.

Por outro lado, atuar como educador na Amazônia pode oferecer vantagens valiosas, proporcionando aos professores a oportunidade de refletir e impactar diretamente o desenvolvimento das comunidades, contribuindo para a preservação de culturas locais e promovendo a conscientização sobre a riqueza e a importância ambiental da região. Segundo Lima; Colares (2021):

As pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores da e na Amazônia devem refletir os indicadores educacionais e a educação em geral, na perspectiva de uma formação ampla, destinadas a todas as pessoas como direito a humanização, expressando assim a compreensão da importância de entender a realidade que sinalizem para soluções e superação da sociedade em favor da sociedade, principalmente dos seguimentos marginalizados e excluídos, bem como apreendendo as questões conceituais e as propostas contra hegemônicas. Em síntese o conhecimento obtido pelo estudo aprofundado nos dar subsídios para construção da ação intencional e orientada para a emancipação, constituídos em práxis. (Lima; Colares, 2021, p. 8).

Nessa abordagem humanizada, o contato próximo com os alunos e suas famílias gera laços sociais profundos e possibilita uma troca cultural enriquecedora. Essa dinâmica, marcada por desafios e vantagens, torna o papel dos professores na Amazônia um espaço de reflexão essencial para o avanço educacional e social da região.

Diante de cenários tão diversificados, a pesquisa nesse contexto torna-se um elemento não apenas necessário, mas essencial para compreender uma realidade que se revela plural e, ao mesmo tempo, marcada por uma singularidade única. “As questões que constituem exigências para estudos da educação da Amazônia é conhecer a história e trazer para compreensão analítica do objeto estudado. [...]” (Lima; Colares, 2021, p. 9).

Nesse âmbito de análise, o desenvolvimento de projetos e metodologias educacionais nas escolas do contexto amazônico surge como uma oportunidade de compreender o ambiente

educacional e de vivenciar, de forma diferenciada, os diversos aspectos que compõem esse espaço escolar. Trata-se também de uma forma de favorecer, além da interdisciplinaridade, a contextualização, aspectos de grande relevância na formação dos estudantes. Portanto, metodologias que mobilizem a comunidade escolar e seu entorno são importantes para sensibilizar a escola na formação crítica dos estudantes, contribuindo fortemente para a compreensão dos processos formativos contínuos e da realidade do ambiente amazônico (Freire, 1987).

No campo formativo, a formação dos professores na Amazônia enfrenta desafios ligados às condições geográficas e sociais da região. No campo docente, “a formação contínua dos (as) professores (as) do campo na Amazônia é um desafio, porém tem se tornado possível por meio de processos formativos que permitem o diálogo entre as universidades, as escolas do campo e as comunidades” (Borges, *et al.*, 2022, p. 4).

Muitos educadores precisam enfrentar barreiras como o acesso limitado a instituições de ensino superior e a oferta restrita de programas de capacitação contínua. Por outro lado, a formação continuada nesse espaço pode ser enriquecida pelo contato direto com a diversidade cultural e ambiental da região, oferecendo aos docentes a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais e comprometidas com a preservação da identidade amazônica. Investir na formação de professores na Amazônia é essencial para garantir uma educação de qualidade que valorize a riqueza cultural e natural do território, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável e social das comunidades ribeirinhas.

Segundo Borges *et al.* (2022), a formação continuada na região amazônica é indispensável para os educadores, já que muitas vezes falta conhecimento aprofundado sobre as dinâmicas relacionadas aos processos educativos dos alunos dessa região. Dessa forma, esse processo torna-se essencial esse processo para compartilhar experiências e explorar novas abordagens que contribuam para a formação dos estudantes do campo, fortalecendo as práticas pedagógicas e promovendo melhorias no ensino.

Diante dessa afirmativa, para os professores dessas localidades, torna-se de suma importância dar continuidade aos seus processos formativos, buscando inseri-los em um contexto mais dinâmico e atualizado da realidade educacional dos alunos dessas escolas.

Nesse aspecto formativo, a formação de professores configura-se como um processo de ensino e aprendizagem essencial para o desenvolvimento educacional em qualquer região. Para Santana; Osório; Rocha (2023), tratando do contexto amazônico, os movimentos formativos docentes são de extrema importância para resgatar e construir informações históricas e culturais de todos que fazem parte desse ambiente. Dessa maneira, a formação

continuada de professores deve atender às necessidades locais das comunidades ribeirinhas, quilombolas e do campo, e isso envolve ter acesso a tecnologias e integrar saberes culturais e científicos, promovendo um ensino mais significativo e uma transformação social na sua prática docente.

Dessa forma, a pesquisa apresentada visa oferecer subsídios para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos professores nas escolas ribeirinhas na Amazônia, bem como das questões atuais relacionadas à sua formação e ao uso de metodologias ativas em sala de aula. Articula-se, nesse texto, a formação continuada de professores na região amazônica, pautada nas narrativas de suas vivências e experiências, além da aplicação de metodologias ativas em sua prática docente. Sob a luz de uma perspectiva crítico-reflexiva, busca-se compreender o processo de construção do desenvolvimento da docência e das experiências que o constitui. Nessa abordagem, entende-se que uma experiência educativa efetiva proporciona aprendizado significativo e desenvolvimento de habilidades, distinguindo-se tanto de atividades repetitivas e previsíveis quanto de ações realizadas sem propósito ou planejamento claro. Sendo ela intencional, estruturada, contribui para o crescimento integral do indivíduo (Dewey, 1979).

Consideramos, portanto, que para efetivação da formação de professores nessa região específica, faz-se necessário compreender os diversos fatores que compõem esse ambiente, incluindo as condições socioeconômicas, as peculiaridades das comunidades ribeirinhas e as limitações de infraestrutura.

Ao abordar os movimentos formativos contínuos e a aplicação das metodologias ativas no ensino da Matemática no Ensino Fundamental, nossa problemática se estruturou a partir da compreensão da seguinte indagação: O que dizem os (as) professores (as), que atuam na Escola das Águas, localizada em uma comunidade ribeirinha no município de Iranduba - AM, sobre a formação continuada e as implicações de suas vivências e experiências em suas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das Metodologias Ativas de Ensino? Consequentemente, elaboramos as seguintes questões norteadoras: I) Quais reflexões metodológicas podem sustentar o fenômeno investigativo das Narrativas Docentes sobre a formação continuada de professores e o uso de Metodologias Ativas de Ensino? II) Quais as vivências e experiências docentes relacionadas à sua formação continuada e ao desenvolvimento de metodologias ativas de ensino? III) Quais as implicações das vivências e experiências docentes no processo formativo contínuo em suas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar?

O estudo aqui desenvolvido, sob o tema: *Vozes docentes da escola das águas: Processos Formativos dos Professores no Contexto Amazônico*, tem como objetivo geral: compreender

o que dizem os (as) professores (as), que atuam na Escola das Águas, localizada na cidade de Iranduba - AM, sobre sua formação continuada e as implicações de suas vivências e experiências em suas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do uso de Metodologias Ativas no ensino da matemática no ensino fundamental.

Com vista a alcançar o objetivo geral, o qual, uma vez alcançado, permitirá responder à problemática da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: I) Construir uma tessitura metodológica que sustente o fenômeno investigativo das Narrativas Docentes sobre sua formação continuada e o uso de Metodologias Ativas de Ensino; II) Narrar as vivências e experiências docentes relacionadas à formação continuada e ao desenvolvimento de metodologias ativas de ensino na Escola das Águas; III) Analisar a formação continuada e as implicações das vivências e experiências docentes em suas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Com o intuito de compreender a temática proposta, delimitamos o *locus* da pesquisa ao contexto cultural e educacional de uma comunidade ribeirinha situada no município de Iranduba - AM, pertencente à região metropolitana de Manaus. O foco da investigação parte da realidade de uma escola flutuante localizada na comunidade do Lago do Catalão, também conhecida como Escola das Águas, por representar um contexto escolar marcado por uma rica diversidade de experiências docentes que revelam tanto os desafios quanto as conquistas da profissão.

A escola flutuante no Lago do Catalão está situada no município de Iranduba – AM, entre dois grandes rios amazônicos - o Rio Negro e Rio Solimões - nas proximidades de Manaus, capital do Amazonas. A cidade flutua sobre as águas há meio século, desde sua fundação, onde as ruas são caminhos de águas calmas e os meios de transporte são representados por canoas, lanchas e barcos. Pela vivência que têm nessa região, os moradores vivem de forma confortável, cultivam hortas flutuantes em suas casas e compartilham a colheita entre os vizinhos. Apesar da chegada da tecnologia, os costumes locais permanecem preservados, e a vila flutuante mantém a tradição de acolher apenas familiares e descendentes como moradores.

Os participantes da investigação foram dois (02) professores que atuam no Ensino Fundamental — anos iniciais e anos finais — na disciplina de Matemática. São eles que irão tecer a teia de significados para o entendimento e aprofundamento da pesquisa.

Buscando atender à perspectiva proposta, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter investigativo, na modalidade narrativa, cuja premissa é conhecer as experiências dos participantes em relação ao fenômeno investigado. Segundo Clandinin;

Connelly (2015), a pesquisa narrativa é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida, e deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana.

Ao utilizar a pesquisa narrativa, consideramos que as investigações voltadas para as vivências dos docentes que atuam em contextos marcados pela riqueza natural e cultural, como as escolas ribeirinhas, podem contribuir significativamente para a compreensão desse universo singular, repleto de biodiversidade e saberes locais. Assim, adotamos a abordagem narrativa por valorizar a observação e a entrevista narrativa como técnicas de produção de dados.

Ainda sob a premissa da leitura dos processos subjetivos que compõem a formação docente, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa com princípios qualitativos, os quais permitem, com a maior clareza possível, compreender o problema levantado. Para Gil (2002, p. 141), “é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa”. Nesse entendimento, a análise de dados qualitativos torna-se essencial por sua capacidade de captar e interpretar fenômenos complexos e subjetivos, proporcionando uma compreensão profunda e detalhada de aspectos humanos e contextuais que abordagens quantitativas dificilmente alcançam.

Nessa direção, Minayo (2008) entende que a pesquisa qualitativa implica um processo metodológico que trabalha com os universos sociais, os quais envolvem concepções, motivos, crenças e valores. Nesse mesmo entendimento, compreendemos que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, pois inclui o desenvolvimento da descrição, caracterizando-se como uma análise de dados voltada a identificação temas ou categorias, a fim de tirar conclusões sobre seus significados (Creswell, 2007).

Para Hartmut (2006), ao realizar estudos nas ciências sociais, a compreensão da variabilidade de comportamentos e estados subjetivos exige, primeiramente, responder à pergunta: a que se atribui essa variabilidade? Nesse sentido, o autor apresenta três conceitos para análise e compreensão da abordagem qualitativa, explicando que a escolha da abordagem de pesquisa depende da pergunta de pesquisa e dos objetivos do estudo. Dessa forma, argumenta que a pesquisa quantitativa é útil quando se pretende medir, descrever ou testar hipóteses com precisão numérica, enquanto a pesquisa qualitativa é mais adequada para investigar fenômenos complexos, processos sociais e experiências subjetivas.

Para a efetivação da pesquisa, foram definidos os procedimentos metodológicos para coleta de dados como: observação (estudo do meio), levantamento e pesquisa bibliográfica e aplicação de entrevistas narrativas. Para Lüdke; André (1986), a observação é importante, pois busca entender a subjetividade dos atores sociais, e, portanto, como eles percebem sua realidade e como interagem com ela.

Os discursos e narrativas oriundos das entrevistas narrativas são abordagens qualitativas e não estruturadas que buscam explorar profundamente aspectos específicos da vida dos entrevistados, permitindo que suas histórias de vida se revelem no contexto social em que estão inseridos. O objetivo principal é incentivar o informante a compartilhar experiências significativas, promovendo uma reconstrução de eventos sociais a partir de sua perspectiva.

Para Muylaert *et al.* (2014, p. 194):

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas com os docentes, sobre suas percepções acerca da formação continuada e da utilização de metodologias diferenciadas, como as metodologias ativas. Essa abordagem possibilita a “ampliação da compreensão dos contextos pesquisados, na medida em que permitiram a inserção em diversas situações do trabalho cotidiano e o contato com os atores sociais, favorecendo a reflexão teórica sobre os eventos e as ações realizadas [...]” (Weller; Zardo, 2013, p.138).

Para a análise dos dados coletados, adotamos como método a ATD (Análise Textual Discursiva), conforme proposta por Moraes; Galiuzzi (2006), a fim de constituir categorias ou eixos de análise para refletir sobre os processos formativos e como a metodologia ativa está inserida nesse contexto, junto às concepções e práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de matemática no Ensino Fundamental — anos iniciais e finais — e aos processos formativos dos professores dessa comunidade ribeirinha. Dessa forma, essa dissertação está organizada com a seguinte estrutura:

O Capítulo I aborda as “*Narrativas autobiográficas da Autora*”, apresentando os primeiros diálogos sobre a pesquisa, por meio de uma autobiografia que contextualiza a temática da formação docente e a trajetória da autora desde a infância até a vida acadêmica. O capítulo está dividido em três subtítulos. O primeiro, “*Diálogos Iniciais: O ecoar de uma voz sobre as águas*”, apresenta os primeiros diálogos narrativos alinhados à temática do contexto amazônico. O segundo subtítulo, “*A vida entre idas e vindas sob os rios da Amazônia*”, possibilita compreender a construção do processo educativo e formativo da autora, além de promover uma imersão nas narrativas históricas de sua experiência como professora. Esse

momento está dividido em nove subseções, a saber: “Um punhadinho da minha história e do meu processo de escolarização”; “A construção de minha identidade através das histórias pessoais”; “A infância longe da cidade e as histórias narradas no terreiro”; “Mudança para o interior e as primeiras construções formativas”; “Início do percurso educativo e formativo”; “Da escola à sala de aula”; “Minha primeira experiência como professora leiga ribeirinha”; “A primeira da minha família a ter curso superior”; e “Agora professora com nível superior”. O último subtítulo aborda o caminho de volta: a retomada do processo formativo até o mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, trazendo toda a trajetória de retorno à vida acadêmica.

O Capítulo II, intitulado “*Movimentos Formativos e Metodologias Ativas de Ensino*”, reflete sobre a experiência da formação docente na atualidade e a aplicação de metodologias ativas nas práticas pedagógicas, trazendo conceitos históricos e contemporâneos da vivência dos professores e da construção do perfil profissional docente. O capítulo está dividido em dois subtítulos. O primeiro trata dos “Processos Formativos Docentes”, abordando de forma sistemática e contextualizada a formação docente e suas implicações no contexto escolar, ao longo da história e da filosofia da educação brasileira. O segundo subtítulo apresenta uma abordagem teórica e atualizada sobre as “Possibilidades de Metodologias Ativas de Ensino”, destacando os desafios contemporâneos da educação e enfatizando a importância da inclusão e da integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem implica uma constante atualização dos currículos de formação docente, das metodologias e das estratégias de ensino, para que acompanhem as transformações sociais e tecnológicas, preparando os educadores para lidar com as novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho, além de desenvolver a autonomia dos alunos.

O Capítulo III, “*Vozes Docentes e Metodologias Ativas de Ensino: Vivências e Experiências na Escola das Águas*”, está dividido em dois subtítulos. O primeiro trata das várias dimensões da pesquisa narrativa, abordando a construção histórica do conceito numa perspectiva europeia e brasileira, com definições e tipologias oriundas da Escola Europeia e Brasileira. O segundo subtítulo versa sobre “As Narrativas Docentes”, compreendendo o contexto escolar e as vivências dos professores, com um olhar atento às influências contemporâneas que, impulsionadas pelas mudanças atuais do cenário educativo, vêm sendo modificadas pela inserção de novas metodologias no contexto educacional.

Neste capítulo, inicialmente discutem-se as premissas teóricas e epistemológicas que sustentam a pesquisa narrativa em perspectiva nacional e internacional. Em seguida, apresenta-se o contexto investigativo, identificando os sujeitos colaboradores e sua relação

com o lócus da pesquisa. Por fim, narram-se as histórias vividas e experienciadas pelos participantes em seus processos formativos iniciais, evidenciando as implicações dessas vivências em suas práticas pedagógicas. Assim, esta pesquisa busca contribuir para a construção de fundamentos teóricos que incentivem a reflexão sobre a formação de professores de matemática no contexto amazônico. A proposta é fortalecer o pensamento pedagógico inovador por meio do uso de metodologias ativas, promovendo uma educação mais dinâmica e adaptada às realidades locais.

## CAPÍTULO I

### NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICA DA AUTORA

Figura 1 - Imagem do Encontro do Rio Negro com Rio Solimões



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Ao longo da vida, cada indivíduo constrói sua trajetória por meio de experiências, desafios e aprendizados que, quando narrados, revelam nuances profundas da identidade e do percurso percorrido (Dewey,1979). O capítulo apresenta reflexões sobre os momentos que marcaram o processo formativo da pesquisadora (Figura 1), suas motivações e os caminhos que a conduziram ao atual contexto. Ao compartilhar fragmentos de sua trajetória, busca-se não apenas registrar suas vivências e experiências, mas também estabelecer um diálogo com a pesquisa, promovendo uma conexão entre a singularidade da história pessoal e os aspectos coletivos que permeiam a construção do conhecimento. Logo, esse tipo de abordagem possibilita uma compreensão mais ampla de como a experiência individual se entrelaça com a pesquisa e o campo de estudo em questão, significando que “toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação consiste em ter tais experiências” (Dewey,1979, p. 84).

O Capítulo está estruturado em nove subtítulos. O primeiro apresenta os diálogos iniciais da autora com a pesquisa narrativa e sua familiaridade com essa abordagem. O segundo subtítulo, aborda sobre as vivências do povo amazônida, cercado por águas, e destaca a importância da Amazônia para todos. A partir do terceiro subtítulo, são compartilhadas memórias pessoais da autora, compondo uma cronologia de seu percurso educativo e docente, bem como suas vivências enquanto mulher amazônida.

Por meio dessas memórias, dos desafios enfrentados e das transformações vivenciadas, este capítulo busca ilustrar os processos que moldam a identidade e a atuação da autora,

evidenciando o papel da narrativa autobiográfica como um elemento essencial para a valorização das trajetórias individuais na produção acadêmica. Conforme afirmam Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a escrita de si constitui um recurso de reflexão sobre a trajetória de formação, abrangendo experiências formais, não-formais e informais. Por meio dela, a pessoa revisita aprendizados, analisa sua evolução e conecta os diversos saberes adquiridos ao longo da vida, fortalecendo sua identidade e o desenvolvimento pessoal.

### **1.1 Diálogos Iniciais: O ecoar de uma voz sobre as águas**

As narrativas autobiográficas funcionam como espelhos que refletem nossas experiências de vida, moldando nossa identidade e percepção do mundo. Elas também nos permitem compartilhar com os outros, nossas histórias pessoais e profissionais, além de explorar momentos significativos e reflexões profundas ao longo de nossa trajetória. Nesse sentido, para compreender melhor o potencial das narrativas, torna-se necessário aprofundar o entendimento sobre seus fundamentos e implicações no “sentido do que somos, ou melhor, o sentido de quem somos, tanto para nós mesmos como para os outros, depende das histórias que contamos e que nós contamos [...]” (Larrosa, 2004, p. 12). Nesse sentido, nossa identidade é moldada pelas histórias que contamos e ouvimos, as quais influenciam tanto nossa autoimagem quanto a percepção que os outros têm de nós. O sentido de quem somos torna-se, assim, um processo dinâmico, construído a partir das narrativas que vivenciamos e compartilhamos.

Pensar em narrar ou contar algo, especialmente uma história pessoal, nos leva a refletir sobre o que está sendo narrado e quem está narrando, promovendo uma imersão ao passado e nos acontecimentos vividos ao longo da vida. Nesse contexto, as narrativas autobiográficas constituem relatos que oferecem ao pesquisador um rico material para investigação, contribuindo para compreensão, entre as diversas possibilidades do processo formativo, na área profissional docente, das experiências e vivências dos professores na formação inicial e continuada em suas múltiplas dimensões. Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011):

A escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido. (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 378).

Assim, a escrita de relatos autobiográficos permite que os indivíduos organizem e atribuam significado às experiências que moldaram sua trajetória profissional, conectando passado e presente para uma compreensão mais profunda de sua evolução. Dessa forma, ao escrever sobre nossas próprias vivências, mergulhamos nas memórias, sentimentos e

aprendizados que contribuíram para a construção de quem somos. Essas histórias pessoais são valiosas para desenvolvimento da autoconsciência e do crescimento individual, pois não se trata apenas da produção de narrativas, mas da partilha de experiências e vivências ao longo da vida, que nos conectando com os outros através da escuta ou da leitura delas, criando conexão e compreensão de si. Dessa forma, “é a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 97).

Assim, nossa história não existe de forma fixa; ela é construída à medida que a narramos. A narrativa confere sentido à nossa existência, organizando eventos e experiências em uma trajetória coerente, influenciando tanto a maneira de como percebemos quanto como somos vistos pelos outros.

Desse modo, nas unidades que antecedem os pressupostos teóricos deste trabalho, apresento a escrita na primeira pessoa do singular, por se tratar de eventos, sentimentos, pensamentos e reflexões vivenciados pela pesquisadora ao longo de sua trajetória de vida. As demais seções serão redigidas em primeira pessoa do plural, nós, por incorporarem contribuições de teóricos, da orientação recebida, dos participantes da pesquisa, que direta ou indiretamente influenciaram as reflexões e interpretações realizadas pela pesquisadora.

## **1.2 A vida entre idas e vindas sobre rios da Amazônia**

A Região Amazônica,<sup>1</sup> chama atenção por sua Biodiversidade e pelo seu vasto potencial de recursos naturais, entre os quais se destacam seus rios, que possuem grande relevância tanto para a economia quanto para a rede de transporte da região, além de suas belezas únicas e singulares (Santana; Osório; Rocha, 2023). Entre essas belezas, destaca-se o encontro de dois rios, o Rio Negro, de águas escuras, e o Rio Solimões, de águas barrentas. Juntos, formam o famoso fenômeno natural conhecido como “encontro das águas”<sup>2</sup>, marcado pelas distintas características e movimentos de cada rio, que despertam admiração mundial. Segundo Franzinelli (2011, p. 587):

O Rio Amazonas, em território brasileiro, nasce no encontro das águas negras do Rio Negro e das águas brancas do Solimões, próximo à cidade de Manaus (Fig. 1). As nascentes do Solimões estão localizadas nos Andes e o Rio Negro,

---

<sup>1</sup> O bioma Amazônia é o maior do Brasil e considerado a área de maior biodiversidade do planeta.

<sup>2</sup> O encontro das águas é um fenômeno hidrológico natural que acontece entre vários corpos d'água. Em Manaus, o fenômeno ganha uma proporção grandiosa. Antes de se encontrarem, o rio Negro nasce na Colômbia e o Solimões, no Peru. Ambos percorrem um longo caminho até Manaus, a foz principal do Rio Negro. Após o encontro, que se mantém por cerca de 6 km, eles se tornam um só e ganham um novo nome – Rio Amazonas.

afluente da margem esquerda do Solimões, provém do Escudo das Guianas. Ambos possuem vastas bacias com características diferentes a respeito do relevo, climas e tipos de rochas que definem a qualidade de suas águas e as cargas sólidas. Ambos percorrem centenas de quilômetros antes de se encontrarem.

Ao longo de um percurso de aproximadamente de 6 km, os rios Negro e Solimões não se misturam, correndo lado a lado devido a fenômenos físicos e químicos. Contudo, em determinado ponto, seus movimentos se unem e formam o majestoso rio Amazonas, conhecido como o maior rio em volume de água do planeta e o segundo mais extenso do mundo, após o Rio Nilo. O rio Amazonas desempenha papel fundamental na navegação e na economia da região, e ao longo de suas margens encontram-se diversas comunidades ribeirinhas.

Assim como os movimentos dos rios que compõem o cenário Amazônico revelam uma realidade singular e essencial para os amazônidas, os processos formativos dos professores também apresentam características próprias e particularidades fundamentais para o contexto educacional. Para Lopes; Ghedin; Mascarenhas (2019):

Quando encaramos como amazônidas, nascidos e criados nesta região do País, o desafio da formação, sentimos que o processo fica mais interessante. Trata-se de um desafio diferente, lócus diferente, realidade que assume uma nova roupagem, saberes, experiências, que devem ser trabalhadas mantendo o respeito pelas comunidades, ao ecossistema, a preservação, entre outros. (Lopes; Ghedin; Mascarenhas, 2019, p. 453).

Nesse contexto, observamos, de um lado, os processos formativos de professores, fundamentais para aquisição dos saberes técnicos, teóricos e metodológicos que sustentam o exercício da profissão docente. De outro, as práticas pedagógicas, construídas a partir vivências, cotidianas, revelam igualmente indispensáveis para a efetivação dos processos educativos no ambiente escolar. Assim como os rios Negro e Solimões percorrem caminhos distintos antes de se encontrarem para formar o imponente rio Amazonas, símbolo de força, integração e vida para os amazônidas, a formação docente também exige a confluência entre teoria e prática. É na união desses dois fluxos que se constitui, de forma plena, o profissional da educação, alguém capaz de navegar com competência entre os saberes acadêmicos e as experiências vividas, transformando em ação significativa (Nóvoa, 1992).

Nesse movimento de rios e de processos formativos, a pesquisa aqui apresentada busca refletir e compreender os caminhos da formação docente nesse contexto multifacetado, bem como as percepções dos professores sobre o uso de metodologias ativas e as narrativas construídas a partir de suas vivências. A partir dessa perspectiva, compartilho também parte do percurso trilhado e da minha trajetória como profissional de educação, marcada pela luta constante para dar continuidade ao meu próprio processo formativo.

### **1.2.1 Um punhadinho da minha história e do meu processo de escolarização**

Nasci no município de Manaus, capital do estado do Amazonas, na década de 1970. Sou a segunda filha de uma dona de casa nascida no interior, por quem tenho profundo orgulho, especialmente por sempre ter me incentivado nas minhas conquistas, em especial na minha formação. Apesar de não ter concluído nem o ensino básico e de não possuir condições financeiras para manter os quatro filhos na escola, minha mãe optou por educar seus filhos em casa, matriculando apenas minha irmã mais velha em escola pública. Esse fato era bastante comum na época, já que não havia obrigatoriedade legal de matrícula e permanência dos alunos na escola. Essa realidade começou a se transformar com promulgação da Lei 9394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, além de assegurar os direitos dos alunos, trouxe mudanças significativas nas políticas públicas voltadas à formação de professores e no sistema educacional das unidades de educação brasileiras (Brasil, 1996). A lei veio garantir os direitos dos alunos e dos professores, realizando significativas transformações no contexto educativo brasileiro.

Remetendo ainda ao meu processo educacional, lembro-me de que, naquele período, minha mãe, sem condições financeiras para manter os filhos na escola, devido aos custos com materiais, fardamentos e livros, optou por pagar um serviço particular para que eu aprendesse a ler e escrever. Assim, minha educação escolar ficou sob a responsabilidade de uma professora aposentada, que oferecia aulas de reforço no quintal de casa para as crianças da vizinhança, utilizando uma metodologia totalmente tradicional e mecanizada. As principais motivações para aprender as letras, vinham, infelizmente, por meio de um instrumento de madeira com um furo no meio, em formato de colher de pau, a chamada palmatória, que era usada para bater nas mãos em caso de erros ao escrever as letras ou os números (Ribeiro, 2014).

Segundo Ribeiro (2014), essa prática, aplicada por professores, era comum nas escolas da época e em diversas regiões do país. No entanto, esse tipo de técnica não foi criado pelos educadores brasileiros nem pelos povos originários que habitavam a região. Ela foi introduzida no Brasil pelos jesuítas, que trouxeram consigo o uso do castigo físico como método de disciplina para crianças.

Dessa forma, a metodologia aplicada, tinha objetivo de escolarizar através de castigos, punição ou disciplinarização dos alunos, à palmatória aqui citada era apenas um dos meios de castigo físicos e punição de crianças no passado, procedimentos que foram extintos com a efetivação dos meios de regularização legais (Lima; Colares, 2021, p. 9).

Ao longo dos anos essa prática foi abolida das escolas e assim foram surgindo novas formas e abordagens metodológicas, com foco no desenvolvimento integral através do desenvolvimento cognitivo e de uma aprendizagem significativa, isso trouxe para o contexto escolar debates importantes sobre o uso metodologias e técnicas adequadas para ensinar crianças, e, quanto era e é necessário a realização de pesquisas que busquem refletir sobre o processo educativo e suas especificidades, como a região Amazônica. Para Lima; Colares (2021):

É fundamental que os currículos escolares sejam revisitados analiticamente e modificados, quando assim o indicarem as reflexões oriundas das discussões coletivas, tanto em termos dos conteúdos, quanto com relação às atividades desenvolvidas cotidianamente”. (Lima; Colares, 2021, p. 3).

Contudo, isso não significa que os métodos de punição tenham sido completamente extintos do contexto educacional. Eles não aparecem mais como castigo físico, mas sim por meio de violências simbólicas vividas pelos alunos que não conseguem adquirir certas habilidades. A punição ocorre de forma mais velada, como impedir o estudante de sair no horário do lanche, de participar das aulas práticas de educação física, entre outras restrições, resultado da permanência de métodos mecanizados e decorativos no ensino.

Assim, minha trajetória escolar reflete desafios e superações, marcados pelas condições da época e pelas escolhas feitas por minha família para garantir minha educação. Entre métodos tradicionais e mudanças na legislação educacional, meu processo de escolarização foi moldado por diferentes experiências que contribuíram para minha formação. Ao longo dos anos, pude compreender a importância da educação na construção da minha identidade e na minha transformação social, reconhecendo que cada vivência, por menor que pareça, tem impacto no caminho que trilhamos. Esse "punhadinho" da minha história representa não apenas minhas conquistas individuais, mas também a evolução do ensino e da sociedade em busca de uma educação mais justa e acessível.

### **1.2.2 A construção de minha identidade através das histórias pessoais**

Início essa parte da minha história falando um pouco sobre meu pai, nascido no estado do Acre, também pertencente à região norte. Ele passou grande parte da sua infância e juventude se aventurando com sua família por diversas cidades. Devido a essas constantes mudanças, não conseguia fixar residência, o que dificultava o acesso e a permanência em ambientes escolares. Como consequência, não conseguiu concluir nem o ensino primário. Essa narrativa evidencia um desafio comum a muitas famílias que vivem em condições de mobilidade frequente, seja por questões econômicas, sociais ou culturais. A falta de estabilidade residencial pode afetar

diretamente o acesso à educação, dificultando a continuidade dos estudos e a construção de uma trajetória acadêmica sólida. Nesse sentido, entendemos que a educação, a experiência e a vida estão profundamente interligadas, pois o aprendizado ocorre não apenas na escola, mas também nas vivências cotidianas. A teoria ganha significado quando aplicada à realidade, e a experiência fortalece e ressignifica o conhecimento adquirido (Clandinin; Connelly, 2011).

Ao longo de sua trajetória pessoal, meu pai desenvolveu, de forma autodidata, a habilidade para realizar manutenção em aparelhos eletrônicos, o que o levou a adotar a profissão de técnico em eletrônica. Além dessa atividade, ele também aprendeu outras habilidades por conta própria, tornando-se um verdadeiro faz-tudo. Na busca por melhores condições financeiras e por segurança para criar os quatro filhos e alcançar estabilidade econômica, decidiu se mudar da cidade de Manaus para o interior, com objetivo de instalar a primeira oficina eletrônica na cidade de Iranduba. Dentro desse contexto, Dewey (1979) considera:

que a ideia fundamental da filosofia da educação mais nova é que lhe dá a unidade de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação. Isto é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia base depende de ter uma ideia correta de experiência. (Dewey, 1979, p. 8).

Segundo o autor, a filosofia da educação moderna deve enfatizar a conexão entre experiência e aprendizado. O desenvolvimento positivo do ensino depende de uma compreensão adequada da experiência, que se torna a base para um conhecimento significativo e construtivo.

Nesse sentido, o momento apresentado reflete o cenário vivido por grande parte das pessoas da época. O fato de meu pai não ter estudado ou se qualificado formalmente não o impediu de adquirir os conhecimentos necessários para exercer uma profissão. Isso evidencia que os processos formativos podem ocorrer independentemente da participação em instituições de ensino superior, uma realidade que merece atenção, especialmente em nossa região, tão rica de cultura e saberes tradicionais, que transmitidos de geração em geração.

Para Freire (1987), a prática da liberdade exige uma pedagogia que possibilite ao indivíduo compreender-se e afirmar-se como protagonista de sua trajetória histórica. Para que isso ocorra, é fundamental que o aprendizado seja reflexivo e autônomo, permitindo que o sujeito se reconheça como agente ativo em sua própria vida e no contexto social. Assim, a educação deve promover a autoexploração e a consciência crítica, possibilitando que os indivíduos moldem suas próprias identidades e destinos, em vez de serem moldados por influências externas ou limitações impostas.

Em referência ao processo formativo, até a metade da década de 1990, era comum professores lecionarem em salas de aula sem possuir uma formação docente no ensino superior. Nesse período, os professores que possuíam essas características eram conhecidos pelo termo “Professor Leigo” que era “empregado para designar os que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério)” (Augusto, 2010, p.1). No entanto, isso não significava que os professores sem formação superior, não possuíam habilidades para exercer a profissão, pois as habilidades necessárias para atuar na docência partiam da prática aprendida diretamente em sala de aula e na convivência com os alunos.

Assim como meu pai, a maioria dos educadores aqui citados nessa circunstância aprendiam ao longo de sua trajetória como professores. Quando falamos da região amazônica o fato de não ter uma qualificação se intensificava devido às grandes distâncias entre as cidades e as comunidades, percorridas por rios ou estradas, onde era mais fácil escolher alguém da própria comunidade com um pouco mais de instrução para dar aulas nas escolas rurais ou até mesmo nas escolas das cidades de pequeno porte e eram distantes para irem buscar qualificação profissional (Augusto, 2010).

Logo, minha identidade foi moldada pelas histórias que vivi e compartilhei ao longo da minha trajetória. Por entender que “a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas, individual e social” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 51). Assim, cada experiência, desafio e conquista ajudou a construir quem sou, permitindo que eu compreendesse minha formação e meus valores. Através da narrativa, ressignifico meu passado e fortaleço minha percepção sobre mim mesmo, reconhecendo que minha identidade não é fixa, mas sim um processo em constante transformação. Assim, ao contar e refletir sobre minha história, reafirmo minha essência e meu lugar no mundo.

### **1.2.3 A infância longe da cidade e as histórias narradas no terreiro**

Antes de mudarmos para o município de Iranduba, lembro-me com nitidez da minha primeira infância, entre cinco e sete anos, especialmente das idas ao sítio dos meus avós paternos, dona Luzanira (*in memoriam*) e seu Hidelbrando (*in memoriam*). Local de muito aprendizado e de conexão com a natureza, desde então, já despertava em mim uma paixão por ambientes assim. O sítio ficava bem distante, localizado às margens da BR 174, rodovia que liga o estado do Amazonas ao estado de Roraima. O local não tinha luz elétrica nem água

encanada, mas possuía uma riqueza natural única, dentre elas um igarapé<sup>3</sup> de água gelada e com queda d'água, onde tomávamos banho e fazíamos os afazeres domésticos em um jirau<sup>4</sup> improvisado para isso.

Era nesse cenário, único e especial, que, ao cair da noite, reuníamos no terreiro<sup>5</sup> em ao redor de uma fogueira. Minha vó Luzanira (*in memoriam*) cantava músicas de roda para animar nossas brincadeiras, mas o ponto alto da noite era a hora de escutar os contos, “os causos dos mais velhos”, narrados por meus avô Hildebrando e pelos seus vizinhos da região. As histórias eram contadas com riqueza de detalhes e carregavam um ar de realidade que, na minha idade, era impossível não acreditar em figuras do imaginário amazônico como o Curupira<sup>6</sup>, a Rasga Mortalha<sup>7</sup>, o Mapinguari<sup>8</sup> e até o Lobisomem. Era esse o universo mágico que acompanhava as narrativas dos meus avós e que, até hoje, habita minha memória com carinho e admiração.

Dentro dessa perspectiva, Clandinin; Connelly (2011) afirmam, que cada vivência pessoal é uma narrativa única e significativa. Dessa forma, essa perspectiva valoriza a individualidade das experiências individuais, promovendo a importância de compartilhar e ouvir essas histórias para entender melhor a condição humana. Além disso, sugere que contar experiências possibilita reflexões sobre a vida e enriquece a pesquisa, pois as narrativas pessoais podem oferecer insights valiosos sobre fenômenos sociais, culturais e educacionais.

Nesse contexto rico de cultura e biodiversidade, longe da cidade e sem infraestruturas básicas, criavam-se ali um clima ideal e fértil para imaginação e rico em criatividade. Dessa forma, entendemos que as narrativas contadas levavam em consideração o contexto em que estavam, isso significa que o que o local onde o indivíduo está inserido influencia diretamente

---

<sup>3</sup> Um igarapé é um curso d'água amazônico de primeira, segunda ou terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal. Existem em grande número na Bacia Amazônica. Caracterizam-se pela pouca profundidade e por correrem quase no interior da mata.

<sup>4</sup> Mesa de madeira fincada na terra, às margens do rio, usada para tomar banho, lavar louça e roupa.

<sup>5</sup> Porção de terra larga e plana.

<sup>6</sup> Ente fantástico, personagem da mitologia tupi, que, segundo a crença popular, habita as matas brasileiras.

<sup>7</sup> É uma coruja como nome científico *Tyto furcata*, também conhecida como suindara, coruja-das-torres, coruja-da-igreja, coruja-branca, graxadeira, coruja-tesoureira, coruja-do-campanário, coruja-de-celeiro ou suindara. Segundo o ditado popular, no instante em que a coruja emite o seu grito, é sinal de que alguém vai morrer.

<sup>8</sup> O nome de “mapinguari” significa “animal que ruge” ou “fera fétida”. Nesse sentido, o monstro vaga pelas florestas da América do Sul, derrubando arbustos e árvores com suas garras poderosas e deixando um rastro de destruição enquanto procura por comida. Diz a lenda, que o gigante era um guerreiro valente e pajé de uma tribo, que morreu durante uma batalha sangrenta.

para a formação das vivências, sejam sobre si ou sobre o outro, nas histórias narradas (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Assim, entendemos que as histórias narrativas são de extrema importância na construção da identidade através das vivências e das experiências no ato de narrar, criando conexões que vão muito além de laços afetivos ou profissionais, as narrativas servem como vozes que ecoam através daqueles que se propõem propagar e são capazes de criar memórias que podem refletir no indivíduo tanto na sua vida pessoal como profissional.

#### **1.2.4 Mudança para o interior e as primeiras construções formativas**

A vida na cidade grande não estava sendo fácil para minha família, então com oito para nove anos, nos mudamos de Manaus para a cidade de Iranduba, aproximadamente 30 km da capital. Esse momento foi bem marcante para todos nós, a busca por melhoria e mais segurança levou meu pai a vender tudo o que tinha (que não era muito) e se aventurar em outro município. Lembro bem daquele dia, o momento de conhecer a cidade onde iria morar, estudar, me formar, futuramente constituir família e trabalhar. Para chegar à sede de Iranduba, era necessário primeiro atravessar o rio Negro, o que podia ser feito por balsa, barcos, voadeiras<sup>9</sup> ou jatinhos<sup>10</sup> (expresso). Em seguida, era preciso percorrer mais 27 km de estrada, trajeto que podia ser feito de carro, moto ou outro transporte terrestre, incluindo o transporte público coletivo, que na época era bastante precário.

Na Região Amazônica é muito comum o uso desses transportes aquáticos para se movimentar pelos rios da Amazônia, principalmente nas regiões ribeirinhas, onde os alunos e professores precisam se utilizar para chegar nas escolas. O transporte terrestre também é utilizado, mas o que predomina são os transportes aquáticos, nas comunidades mais distante ou de beira de várzea é muito comum cada família possuir um rabeta<sup>11</sup> para se locomoverem de uma comunidade a outra (Morgado; Portugal; Mello, 2013).

Lembro de ser a primeira vez que íamos fazer a travessia do Rio Negro de balsa<sup>12</sup>, que depois iria fazer parte de toda a minha vida pessoal e profissional e das muitas narrativas aqui

---

<sup>9</sup> Barco veloz e com motor de popa.

<sup>10</sup> Barco movido a motor com alta velocidade que é utilizado nos rios do estado do Amazonas.

<sup>11</sup> Um motor com força de 5, 5/2 ou 6 hps que é colocado na popa de um casco ou de uma canoa.

<sup>12</sup> Balsa é uma embarcação flutuante que é usada para transportar pessoas, veículos e carga através de corpos d'água, como rios, lagos e mares. Ela é geralmente construída com uma plataforma plana e pode ser movida por remos, motores ou correntes naturais.

contadas. Baseada nas autoras (Clandinin; Connelly, 2011), compreendo que as experiências aqui apresentadas, durante meu processo formativo, se caracterizaram como um conjunto de vivências e acontecimentos que contribuíram para moldar minha identidade, seja pessoal ou profissional, influenciando no que sou e como enxergo o mundo, representando as minhas histórias acumuladas ao longo da minha vida, repletas de aprendizados e significados.

Após nos instalarmos na cidade, minha mãe providenciou nossa matrícula na única escola existente no município naquela época. Foi assim que iniciei meu processo de escolarização e dei início à minha trajetória educativa e formativa. Como mencionei anteriormente, até aos nove anos eu ainda não havia frequentado a escola formalmente. No entanto, já havia sido alfabetizada em casa e já sabia ler e escrever, o que me permitiu avançar uma série e estudar na mesma turma da minha irmã mais velha. Percorremos juntas todo o ensino básico, após nossa formação, minha irmã escolheu seguir carreira na área da saúde, tornando-se enfermeira.

Ao refletir objetivamente sobre minha trajetória, percebo que minha história não é apenas um conjunto de eventos do passado, mas um processo que ainda está sendo construído. Antes, minha consciência ingênua me impedia de enxergar meu verdadeiro papel, mas, ao aprofundar minha compreensão sobre minhas experiências, despertei para uma visão mais crítica de mim mesmo. Esse despertar me trouxe um chamado à ação, do qual não posso mais me ignorar como peça fundamental da minha própria narrativa. Assumir esse papel significa aceitar a responsabilidade sobre minha caminhada e entender que, ao reescrever minha história com consciência, também redefino minha presença no mundo (Freire, 1987).

Como mencionado anteriormente, meu processo de alfabetização foi realizado de forma tradicional e mecanizada, com uso de instrumentos que serviam como punição e forma de disciplinar o aluno caso não soubesse o conteúdo. Tudo era feito com a aprovação dos pais e da comunidade escolar, pois, para eles, o mais importante era que a criança fosse alfabetizada, independentemente do método utilizado. Um dos momentos mais marcantes dessa época era a famosa “sabatina”<sup>13</sup>, um método utilizado por alguns professores para testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer do ano. Essa prática consentia, geralmente, em uma disputa, geralmente da tabuada entre dois estudantes, e o aluno que errasse recebia uma palmada na mão como forma de correção.

---

<sup>13</sup> É uma prática tradicional de ensino, onde os alunos são questionados sobre os conteúdos aprendidos para avaliar seu entendimento e fixação do conhecimento. Essa técnica é bastante utilizada para revisar e reforçar conceitos importantes, além de preparar os estudantes para provas e exames. (Santos, 2021).

Para Freire (1987), esse tipo de educação se caracteriza como uma educação baseada somente no processo mecânico, uma abordagem educacional tradicional baseada na transmissão mecânica de conteúdos, sem conexão com a realidade dos alunos:

[...] Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro, o que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será.

Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (Freire, 1987, p. 33).

Neste sentido, a educação baseada na mera transmissão de conteúdos desconectados da realidade dos alunos limita o aprendizado ao ato de memorização mecânica. Compreendemos, assim, que esse modelo transforma os estudantes em recipientes passivos, enquanto o educador assume o papel de depositante de informações, sem estimular reflexão crítica. Dessa forma, o conhecimento perde seu caráter transformador e torna-se alienante. Para que a educação cumpra sua função social, é necessário que dialogue com a experiência dos alunos, possibilitando que compreendam e participem ativamente da construção do saber. Apenas assim o aprendizado deixa de ser uma repetição vazia e passa a ter significado real.

Com as atualizações das bases curriculares e a implementação de novas políticas educacionais, esse tipo de método sofreu fortes influências trazidas pelas mudanças no ambiente escolar, dando lugar a metodologias mais eficazes, centrada na construção do conhecimento e na valorização do aluno como cidadão integral, não apenas avaliado por seu domínio técnico tradicional dentro da sala de aula.

#### **1.2.4.1 Início do percurso educativo e formativo**

O início da caminhada do meu processo educativo se inicia com nove para dez anos, quando fui matriculada pela primeira vez em uma escola, que atendia alunos de todos os níveis de ensino, desde o Ensino Infantil até o 2º Grau (atualmente Ensino Médio), o nome da escola na época era Escola estadual de 1º e 2º graus Isaías Vasconcelos (Figura 2), atualmente passou uma modificação no seu nome passando a se chamar Escola Estadual Isaías Vasconcelos (Figura 3). Esse momento marcou o início do meu processo de escolarização formal, uma fase

de descobertas e adaptações. Embora tenha ingressado mais tarde na escola, essa experiência foi fundamental para minha formação acadêmica e social, contribuindo para minha construção pessoal e meu desenvolvimento ao longo dos anos. “As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27).

Logo, viver e contar histórias é um processo ativo que permite às pessoas reafirmarem sua identidade, refletirem sobre suas experiências e, a partir disso, criarem narrativas. Esse ato de compartilhar histórias tem um valor educativo, transmitindo sabedoria e lições tanto para o narrador quanto para o ouvinte, especialmente jovens e recém-pesquisadores, enfatizando a importância da inclusão e do compartilhamento de narrativas nas comunidades, contribuindo para a construção de conhecimento coletivo e promovendo transformação social.

Figura 2 - Imagem antiga da Escola Isaías Vasconcelos



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Nesse cenário formativo, ressalto a importância dessa escola na construção da minha identidade profissional. A escola, a qual destaco, traz muitas memórias afetivas, pois cursei todo o meu ensino básico nela, destacando-me como uma aluna exemplar e com boas notas. Além disso, o fato de ter sido alfabetizada em casa não prejudicou meu desenvolvimento escolar, o que comprova que os objetivos estabelecidos por minha mãe foram alcançados. Mesmo que não tenham sido os mais adequados, ainda assim, permitiram atingir o resultado pretendido. “Este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente com um historicamente subjetivo à situação limite” (Freire, 1987, p. 52).

Figura 3 - Imagem atual da Escola Isaías Vasconcelos



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Assim, a superação de desafios exige que o indivíduo reconheça as limitações impostas pelo contexto histórico e social em que está inserido. Ao desenvolver uma consciência crítica sobre sua realidade, torna-se capaz de transformar sua trajetória e agir para modificar sua condição. Esse processo não ocorre de forma automática, mas demanda reflexão e envolvimento ativo, tornando a educação uma ferramenta essencial para romper barreiras e promover mudanças significativas.

Foram muitos desafios a serem superados, entre eles o trajeto até a escola, pois ficava distante de nossa residência. Todos os dias, precisávamos percorrer esse caminho a pé, sob o sol quente de meio dia, o que levava mais ou menos de 20 a 30 minutos. Atualmente, ainda nos deparamos com situações semelhantes nas escolas rurais. Apesar das melhorias no transporte escolar, é comum ouvir relatos de alunos relatando que as rotas escolares atendem apenas as estradas principais, evitando entrar em alguns ramais. Nesses casos, os educandos precisam caminhar a pé para chegar na estrada principal. O mesmo ocorre nas áreas ribeirinhas, onde ainda encontramos alunos enfrentando longas caminhadas até o porto<sup>14</sup> para embarcar no transporte fluvial escolar. Para Santana; Osório; Rocha (2023):

Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade. O espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações mais significativas correspondem aos contextos de expedições na busca de riquezas. A fauna e a flora, assim como a composição química do solo, do

---

<sup>14</sup> Porto é um local, localizada à, lago ou rio, destinada à atracação de barcos e balsas, com o pessoal e serviços necessários ao carregamento e descarregamento de carga e ao estoque temporário deles, como instalações para o movimento de pessoas e carga ao redor do setor portuário, e, em alguns casos, terminais especialmente designados para acomodação de passageiros.

subsolo, das águas e do ar, também, se alteraram e continuam esse processo de transformação até os dias atuais. Os estudos nesses campos mostram-nos que não há uma Amazônia “cristalizada”, visto que o espaço amazônico ainda está em construção. (Santana; Osório; Rocha, 2023, p. 56-57).

Compreendemos assim, que o acesso à educação em áreas rurais e ribeirinhas ainda enfrenta obstáculos significativos, mesmo com avanços no transporte escolar. Ainda nos deparamos com estudantes caminhando longas distâncias devido à limitação das rotas escolares, que não abrangem ramais e estradas secundárias. Nas comunidades ribeirinhas, essa dificuldade se repete, exigindo deslocamentos até os portos para acessar o transporte fluvial. Essas barreiras impactam a frequência e o desempenho dos alunos, tornando essencial a implementação de políticas públicas mais eficazes para assegurar o direito à educação sem restrições geográficas.

Ao continuar minha trajetória formativa, da segunda infância à adolescência, entre os anos 1980 e 1990, vivíamos no município uma rotina típica do interior. A energia elétrica, era gerada por um gerador termoelétrico, com horário determinado para ser desligado: às 22 horas. Nesse período, também não havia água encanada e, para a limpeza das louças e roupas, era necessário colocar tudo em uma bacia e lavar na cacimba<sup>15</sup> ou igarapé<sup>16</sup>. Contudo, apesar das dificuldades da vida no interior, nunca deixamos de acreditar em dias melhores. A convicção de que, somente por meio dos estudos, poderíamos transformar nossa realidade era muito presente entre as pessoas que viviam nessa condição.

De alguma forma, tudo que vivi durante minha trajetória, faz parte da minha formação enquanto indivíduo, e constitui elementos que moldaram minha personalidade. Talvez, se não tivesse enfrentado todas essas dificuldades e tivesse tido as facilidades, como escola perto, luz elétrica, água encanada e até um transporte para levar a escola, eu não teria dado tanto valor aos meus estudos e à minha formação (Clandinin; Connelly, 2011). Nessa perspectiva, encontramos a trajetória e a vivência de vários professores que vivem no interior e que, também serviu de base para a construção da identidade docente dos professores na região amazônica.

---

<sup>15</sup> Buraco que se cava até atingir um lençol de água subterrâneo; poço, cisterna ou cova aberta em terreno úmido ou pantanoso, para recolher a água presente no solo que nela se acumula por ressumação.

<sup>16</sup> Riacho que nasce na mata e deságua em rio ou canal natural estreito e navegável por pequenas embarcações, que se forma entre duas ilhas fluviais ou entre uma ilha fluvial e a terra firme.

Ao longo dos anos o município foi se modernizando. A partir da década de 1990, passou a possuir luz elétrica e água encanada. O acesso ao município, pela estrada era de barro batido, e bastante precária antes da pavimentação (Figura 4), embora tenha passado por melhorias posteriormente (Figura 5). Em alguns períodos, no entanto, a estrada tornava-se intráfegável, o que dificultava as idas à cidade, mesmo quando o motivo era estudar, trabalhar ou buscar tratamento médico. O trajeto ligava ao distrito de Cacau Pirêra, local onde ficava o porto onde atracavam as balsas.

Figura 4 - Imagem antiga da estrada



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Figura 5 - Imagem atual da estrada



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Mesmo com as dificuldades do dia a dia, o horário da aula era sagrado. Todos os dias, precisávamos acordar cedo para realizar os afazeres de casa e, em seguida, ir para escola. Essa era, e ainda é, a realidade de muitos alunos da região Amazônica. Apesar do município ter se modernizado, em algumas localidades ainda nos deparamos com essa realidade, especialmente ao longo das margens dos rios que compõem a hidrografia da bacia Amazônica e nas comunidades dos ramais.

O que mudou, hoje em dia, é que o ensino básico se tornou obrigatório, e o acesso aos direitos e garantias, como transporte escolar, melhorou para os estudantes. No entanto, esse serviço ainda é bastante precário em algumas comunidades ribeirinhas e nos ramais, principalmente durante o período das chuvas e nas vazantes<sup>17</sup> dos rios (Lopes; Ghedin; Mascarenhas, 2019).

Quanto aos cursos de instrução ou formação, nesse período o município de Iranduba não oferecia muitas opções de cursos de qualificação ou profissionalizantes. Os cursos disponíveis

---

<sup>17</sup> Vazante é um termo utilizado para descrever o período em que um rio ou curso d'água diminui seu nível de água, geralmente devido à falta de chuvas ou outros fatores climáticos. Durante a vazante, é comum que o leito do rio fique exposto, revelando bancos de areia, pedras e outros elementos que normalmente ficam submersos.

na época, eram o curso de magistério ou científico (atualmente equivalente ao Ensino Médio). Dessa forma, quem optasse por cursar outro curso de nível técnico ou profissionalizante precisava se deslocar até a capital, o que gerava um custo financeiro, pois tinha que gastar com passagem.

Um ponto bastante pertinente e que mereceu discussão, além da falta de opções de cursos na época, eram as condições financeiras das famílias dos estudantes. Sem condições de sair do município em busca de outras formações, muitos eram praticamente obrigados, assim que concluíam o primeiro grau, a cursar o magistério. Outro fator que influenciava na escolha do curso era a questão da profissionalização, pois, ao terminar o magistério, os alunos saíam formados como professores e estavam aptos a lecionar para os anos iniciais. Caso desejassem lecionar para os anos finais do ensino fundamental (antigo ginásio), era necessário fazer os “cursos complementares”, chamados “adicionais”, que foram pensados inicialmente para complementar o ensino primário. Na prática, esses cursos tornaram-se uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, surgindo, assim, uma dualidade na formação de docente: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias (Scheibe, 2008).

#### **1.2.4.2 Da escola à sala de aula**

Devido a essas circunstâncias mencionadas, minha mãe, que é e sempre foi minha maior mentora ao longo dessa trajetória, sem alternativa para garantir um futuro melhor para mim, optou por me matricular no curso do magistério. Dessa forma, aos 16 anos, tive a oportunidade de ter o meu primeiro contato com a sala de aula, durante os estágios supervisionados do curso de magistério (o antigo 2º grau), realizado na mesma escola em que estudava, em turmas dos anos iniciais.

Nessa época, era muito comum os professores titulares deixassem suas turmas sob a responsabilidade dos estagiários. Esses primeiros momentos foram decisivos para a escolha da minha profissão como professora.

Essa realidade reflete a história da maioria dos professores dessa época, e que os processos formativos eram realizados na própria escola, ao longo de três anos. Durante o curso do magistério, os alunos tinham contato com as disciplinas teóricas como as Didáticas, Psicologia Infantil, Metodologias de Ensino, entre outras. Tinha também, aulas práticas, desenvolvidas com alunos no decorrer do curso. Tudo precisava ser registrado e relatado em um relatório, que posteriormente seria apresentado.

Dessa forma, terminei meu curso de magistério aos 19 anos. Após isso, constituí família e engravidei de minha primeira filha, que nasceu prematura. Por esse motivo, precisei me dedicar inteiramente aos seus cuidados.

Narro esse momento porque ele representa a realidade de muitas mulheres amazônidas que, em alguns casos, por causa da maternidade, do marido ou de outras circunstâncias relacionadas ao gênero, decidem não dar seguimento aos seus estudos e seus processos formativos. O fato de ter casado e constituído família cedo, não me afastou da minha vontade inerente de ser professora, mas, por questões pessoais, precisei dedicar atenção à minha filha recém-nascida.

No entanto, com as questões familiares mais calma, resolvi me aventurar no mercado de trabalho, conseguindo meu primeiro emprego na área administrativa e, posteriormente, atuando como supervisora. Ainda assim, o desejo de voltar a sala de aula e lecionar permanecia forte em mim.

Gostaria de deixar registrado o apreço que tenho pela escola que hoje se chama Escola Estadual Isaías Vasconcelos, pois foi nela que realizei todo o meu processo educativo e formativo, incluindo licenciatura e a pós-graduação, superando um dos muitos desafios enfrentados ao longo da minha trajetória. Nesse contexto, a intenção da oferta de formação foi superar o “desafio de habilitar e capacitar seus profissionais da educação, reduzindo, sempre mais, o número de professores "leigos", por meio de cursos e programas adequados” (Augusto, 2010, p. 2).

A referida escola foi escolhida como uma das unidades para a oferta das aulas mediadas do curso em Licenciatura em Educação, voltado ao curso Normal Superior, oferecido pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA, por meio do Programa de Formação de Professores – PROFORMAR. Posteriormente, também foi selecionada como unidade do primeiro curso de pós-graduação em Psicopedagogia de Iranduba, oferecido pela Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM, do qual participei e hoje trabalho como professora.

#### **1.2.4.3 Minha primeira experiência como professora leiga ribeirinha**

Enfim, aqui começa a minha vida como professora, um momento de muito aprendizado, mas também de muitas dificuldades, assim como é a vivência de muitos professores que fazem parte do contexto amazônico e que moram e atuam no interior do Amazonas (Oliveira *et al.*, 2022).

No ano 2001, participei de um processo seletivo para o cargo de professor da Secretaria Municipal de Educação de Iranduba. Fui aprovada e comecei a lecionar em comunidade

ribeirinha bem distante, localizada no Rio Negro, cujo trajeto era realizado por via fluvial, utilizando barco ou rabeta. Esta era (e ainda é) a rotina da maioria dos professores que atuam nas áreas rurais, sendo necessário utilizar esse tipo de transporte em um constante ir e vir pelos rios da Amazônia.

A verdade é que a vida no interior do Amazonas, principalmente nos municípios e comunidades remotas, enfrenta grandes dificuldades devido aos fenômenos climáticos que ocorrem ao longo de todo o ano, como chuvas em abundâncias, as cheias dos rios e as vazantes. Esses fatores interferem diretamente no ambiente escolar dessas comunidades causando grandes prejuízos pedagógicos e escolares, e evidentemente nenhuma chance aos professores para dar continuidade aos seus processos formativos. Segundo Souza; Aguiar; Freitas (2022):

É desafiante formar professores na Amazônia, principalmente nas cidades do interior, mais especificamente no estado do Amazonas. A riqueza cultural contrasta com as mais diversas dificuldades educacionais e o trabalho docente é sempre desafiador por ser um importante elemento de transformação da realidade do contexto e das realidades dos educandos. É neste sentido que o Programa Nacional de Formação de Professores na Educação Básica – Parfor cumpre o importante papel de proporcionar Formação Inicial para professores leigos ou que necessitem de uma segunda licenciatura para desempenhar seu trabalho docente. (Souza; Aguiar; Freitas, 2022, p.42).

Considero esse, meu primeiro contato como professora titular de uma sala de aula. Ressalto que a realidade da escola na qual estudei e estagiei, localizada na cidade, era bem diferente da realidade da escola rural na qual fui trabalhar, situada em uma comunidade ribeirinha bem distante da sede do município, onde a base da economia vinha principalmente da pesca e da produção de artesanato local.

Além das dificuldades enfrentadas pela distância, o trajeto era extremamente difícil e demorado. A viagem levava cerca de 8 horas de barco, partindo de um porto em Manaus, ou cerca de 6 horas por um percurso alternativo. Esse trajeto envolvia 4 horas pela rodovia AM-70, que liga os municípios de Manacapuru e Iranduba, até uma parada em um ponto específico da estrada. A partir daí, era necessário utilizar um transporte fluvial conhecido na região de "rabeta" e percorrer mais 2 horas pelo rio Negro até chegar à comunidade São José, localizada na região do Acajatuba.

Outro obstáculo identificado nesse primeiro contato foi relacionado à infraestrutura da escola. Havia apenas uma sala de aula disponível, o que exigia que as aulas fossem ministradas em turmas multisseriadas, abrangendo dois níveis de ensino ou até modalidades diferentes. “No que se refere à escola multisseriada – que significa, na prática, a partilha de um mesmo espaço-

tempo pedagógico para diferentes estudantes de diferentes anos escolares - temos visto acentuar-se a crítica da crítica, isto é, até pouco tempo” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 84).

Esse contexto apresentado aqui ilustra bem o perfil de muitos professores que atuam nessas áreas ribeirinhas e ramais das zonas rurais do estado do Amazonas. Além de todas as dificuldades mencionadas, outro ponto bastante importante, era a minha falta de prática docente para atuar em sala de aula, algo essencial para a construção da identidade profissional na educação. Aos poucos, fui me adaptando ao ambiente escolar e à realidade da comunidade, conseguindo colocar em prática tudo que havia aprendido no curso de magistério, dentro das minhas limitações e habilidades.

Devido à logística do trajeto e à distância entre a cidade e a comunidade, solicitei transferência para outra unidade escolar, e fui atendida, sendo transferida para uma outra escola rural em uma outra comunidade. Nessa nova localidade, não era necessário utilizar transporte fluvial, pois ficava situada na estrada que liga o município de Iranduba ao município de Manacapuru.

Durante esses primeiros anos, fui adquirindo experiência e adaptando minhas práticas educativas, aliando meus processos formativos à minha prática pedagógica. Os fatos narrados até aqui apresentam todo percurso da minha trajetória lecionando em uma comunidade distante e com turmas multisseriadas, uma experiência que hoje narro com orgulho e otimismo, reconhecendo quanto foi essencial para a construção da minha identidade docente. Acredito que essa vivência também seja de grande importância para os outros professores que enfrentam realidades semelhantes.

#### **1.2.4.4 A primeira da minha família a ter curso superior**

Minha formação acadêmica teve início com a aprovação no vestibular, em 2002, para o curso em Licenciatura em Educação em Normal Superior, oferecido pela **Universidade Estadual do Amazonas – UEA**, por meio do Programa de Formação de Professores – **PROFORMAR**. Esse curso acadêmico pioneiro foi destinado aos docentes da região pelo Ministério da Educação, por meio do PARFOR<sup>18</sup>, em formato semipresencial.

---

<sup>18</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional. A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial, e, os cursos na modalidade a distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Brasil, 2008).

O objetivo principal era ampliar a qualificação dos professores em exercício, garantindo formação superior adequada e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Desta forma, tenho imensa gratidão à UEA e ao programa por poder terem me proporcionado a oportunidade de participar do curso e por me permitir ser a primeira de minha família a cursar um curso superior. Segundo Silva; Zogahib (2015):

A educação no Estado Amazonas estava, nos últimos anos do século XX e início dos anos 2000, dando seus primeiros passos rumo a construção de um complexo educacional que fosse capaz de atender a todos os 62 municípios do estado. Nos primeiros anos do século XXI, o Amazonas se ressentia economicamente do fim dos incentivos fiscais destinados ao setor de comércio e entrava em uma nova fase de desenvolvimento econômico, a criação e consolidação de um Polo Industrial.

Portanto, é neste cenário que o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação – Proformar está inserido. E, a partir dele realizamos uma revisão bibliográfica exposta abaixo com o intuito de identificar os elementos que contribuíram para preparação e implementação desta política pública educacional. O referido programa nasceu de uma solicitação da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amazonas – SEDUC/AM endereçada a recém criada Universidade do Estado do Amazonas – UEA e, tinha como finalidade principal atender as determinações constantes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e na Lei Federal 9.934 de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. (Silva; Zogahib, 2015, p. 115).

Atendendo à necessidade de formação acadêmica para o exercício da docência, foram oferecidos diversos cursos de licenciatura voltados a professores sem nível superior, os chamados professores leigos, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação, em seu artigo 62 determina que todos os docentes devem possuir formação superior para atuar na educação básica. Esse período representou um marco importante para os profissionais da educação, pois a exigência dos órgãos reguladores em relação ao cumprimento dos artigos que tratam da qualificação, valorização e formação, contribuiu significativamente para que a maioria dos professores adquirisse formação superior. Tais medidas se consolidaram com a promulgação da Lei n.º 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases, que, segundo Augusto (2010, p. 2) essas normativas “contribuiu de forma significativa para a redução do número de professores leigos no Brasil”.

Durante o curso, tive a oportunidade de adquirir conhecimento teórico e aperfeiçoar minhas práticas pedagógicas e educativas. Entre os docentes que marcaram minha trajetória, destaco o professor Augusto Fachín Terán (*in memoriam*), reconhecido por sua atuação na área de Educação em Ciências, especialmente os desenvolvidos em espaços não formais, como o

Bosque da Ciência, dedicando sua carreira a promover a alfabetização ecológica e científica, deixando um legado valioso para a educação amazônica.

No início do curso, enfrentei alguns desafios, por estar grávida de oito meses do meu segundo filho, que nasceu antes do encerramento do semestre. Como mãe de duas crianças, conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho como professora tornava-se cada dia mais difícil e cansativo. No entanto, nada foi suficiente para me desviar do meu foco: concluir o ensino superior. Assim, “estava definido o objetivo último do Proformar, promover a qualidade da educação pública regular no Estado do Amazonas por meio de investimentos diretos na formação e capacitação dos profissionais da educação” (Silva; Zogahib, 2015, p. 115).

Esse momento foi importante, não apenas para mim, mas também para os professores dos 62 municípios do estado do Amazonas, que tiveram a oportunidade de se qualificar e dar continuidade aos seus processos formativos.

Durante o curso voltei minha pesquisa para as bases de ensino, nível em que atuava, investigando as dificuldades de aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento da leitura entre crianças do ciclo de alfabetização. No final da graduação, enfrentei mais um desafio: uma terceira gravidez, que coincidiu com a intensa produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao me formar, em 2005, ingressei no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, pela Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM, com objetivo de socializar e aprofundar meus conhecimentos dentro da temática pesquisada na minha formação. Na época estudava sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem na leitura de alunos do ensino fundamental, o que muito me ajudou como professora.

Seguindo meu percurso formativo, em 2010, iniciei a graduação em Licenciatura em Pedagogia, oportunidade que me permitiu aprofundar os conhecimentos sobre orientação, supervisão e gestão educacional. Esse período foi fundamental para minha compreensão dos processos pedagógicos e para minha construção profissional na educação.

Nesse contexto, os professores não devem apenas se concentrar apenas nas relações pedagógicas, mas também precisam estar preparados para interagir socialmente com as comunidades locais. Isso exige uma formação mais abrangente e sensível às complexas dinâmicas de interação, que podem ser enriquecedoras, mas também demandam cuidados para evitar conflitos e garantir recursos adequados (Nóvoa, 2002).

No entanto, devido às dificuldades para dar continuidade ao meu ciclo formativo, o que não é fácil para uma mãe de três crianças que também trabalha, chegou um momento em que essa continuidade se tornou inviável. Como mulher amazônica, mãe, professora, e

posteriormente pedagoga em uma realidade desafiadora sigo reconhecendo o valor de cada etapa dessa trajetória. Isso não significa que eu não desejasse retornar à comunidade acadêmica, mas, naquele período, precisei direcionar minha atenção para questões que exigiam prioridade: minha profissão, meus alunos, meus colegas professores, meus projetos escolares e todos aqueles que, naquele momento, necessitavam da minha dedicação.

#### **1.2.4.5 Agora professora com nível superior**

A cidade de Iranduba, possui suas especificidades, e uma delas diz respeito à sua localização geográfica, que é privilegiada, por ser banhada por dois dos principais rios da bacia Amazônica, Rio Negro e o Rio Solimões, que, no decorrer de seus trajetos, protagonizam uma das mais belas manifestações da natureza do nosso Amazonas, o encontro das águas.

Na parte sul do município, encontra-se o Rio Solimões, de águas barrentas, com lagos de várzeas ricos em peixes. Já na porção norte, banhando extensa área do território, está o Rio Negro, com suas praias de areias brancas, formando uma beleza cênica natural (Silva; Bechman, 2012).

Como mencionado, o município de Iranduba, que integra os 62 municípios do estado do Amazonas e compõe a área metropolitana de Manaus, é o único município localizado entre dois maiores rios de água doce, Rio Negro e Rio Solimões. Nesse cenário, os deslocamentos entre a capital e a cidade eram realizados por balsas (Figura 6), barcos, voadeiras e jatinhos, além de mais 27 quilômetros de estrada até à sede do município. Atualmente, as balsas que faziam esse trajeto, foram desativadas para o uso coletivo. No entanto, isso não significa que a travessia pelas águas tenha cessado completamente, ainda é possível realizar o percurso entre o distrito do Cacau Pirêra, em Iranduba, e o centro da cidade de Manaus por barcos e jatinhos (Morgado; Portugal; Mello, 2013).

Figura 6 - Imagem da travessia com Balsa



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Até o ano de 2011, o município de Iranduba vivia dessa forma, e as idas a Manaus eram difíceis, geralmente, só nos deslocávamos à capital em ocasiões específicas, como finais de ano, férias, estudo, trabalho ou tratamento médico. Essa limitação dificultava bastante o acesso à qualificação profissional, sendo esse um dos principais motivos que levavam os educadores do Iranduba a buscar melhorias para sua atuação docente. Para Morgado; Portugal; Mello (2013):

As embarcações de linha transportam passageiros e distribuem cargas ao longo de toda a malha hidroviária da região, com barcos maiores, conhecidos por 'batelão' ou 'recreio'. Os comboios de balsas apresentam diferentes tamanhos, potência e calado para atender às mais diversas condições de navegabilidade dos rios e são utilizados para o transporte exclusivo de cargas. As balsas são rebocadas por barcos empurradores ou puxadores. (Morgado; Portugal; Mello, 2013, p. 102).

Quanto às minhas realizações profissionais, em 2004 fui aprovada no concurso para professor da Secretaria Municipal de Iranduba. Já formada e com experiência na prática docente, pude (assim como o encontro das águas) unir a minha formação e minha vivência em sala de aula, tornando-me a profissional que sou hoje.

No entanto, em busca de atualização frente às demandas educativas, em 2007 participei de um processo seletivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), sendo aprovada para atuar no município de Manaus, lecionando em uma área central da capital. Posteriormente, em 2011, prestei concurso público para a mesma secretaria, sendo aprovada e lotada em uma escola estadual no meu município. Esse momento evidencia a importância da formação contínua e da busca por oportunidades que fortalecem a prática docente, ressaltando como a trajetória profissional pode ser moldada por desafios e conquistas, refletindo o compromisso com a educação e o desenvolvimento pessoal (Nóvoa, 1992).

Contudo, mesmo ciente das dificuldades de deslocamento até Manaus, iniciei uma longa jornada de idas e vindas por estrada e balsa na travessia do Rio Negro, que durou 13 anos. Até a inauguração da ponte, em 2011, o trajeto era difícil e cansativo. Diariamente, professores, estudantes, trabalhadores e demais pessoas que utilizavam a balsa para ir a Manaus, incluindo eu, precisavam acordar muito cedo, por volta das 3 ou 4 horas da manhã. Primeiramente, era necessário pegar uma condução terrestre até o distrito de Cacau Pirêra e, em seguida, embarcar na balsa. Quando havia atrasos ou quando desejávamos chegar mais cedo em casa, éramos obrigados a pagar por uma voadeira ou um jatinho. Dependendo do meio de transporte escolhido, a viagem pelo rio durava entre 30 minutos e 1 hora e 30 minutos, além de mais 40 minutos a 1 hora de trajeto por estrada.

Para Oliveira *et al.* (2022), ficam claras a dificuldade de acesso, que exigia um percurso longo e cansativo, envolvendo transporte terrestre e fluvial. O relato reforça a importância da infraestrutura viária para garantir acesso facilitado à educação e ao trabalho, além de evidenciar os desafios enfrentados por comunidades que dependem do transporte fluvial na região amazônica.

Na volta, já exaustos, refazíamos todo o trajeto até o município. Vale registrar que havia professores que ainda trabalhavam no segundo turno, o que tornava a rotina ainda mais cansativa e desgastante. Ter que acordar todos os dias às primeiras horas da manhã para realizar essa viagem exigia muito esforço físico e emocional. No entanto, essa dificuldade não era apenas minha, mas compartilhada por diversos professores de Iranduba que, assim como eu, percorreram a mesma trajetória e vivências, desde a formação do magistério até a formação em nível superior, enfrentando diariamente a travessia da balsa.

No ano de 2011, o município passou por uma grande transformação na sua infraestrutura, com inauguração da Ponte Felipe Daou ou Ponte sobre o Rio Negro (Figura 7), o que facilitou significativamente as idas a Manaus. Para Silva; Bechman (2012):

A ponte é uma realidade e uma conquista também da sociedade irandubense liderada por meio do Conselho de Cidadãos, hoje concretizada, permite maior integração e rapidez de acesso da capital do Estado com Manacapuru, Novo Airão e principalmente Iranduba, devido à proximidade com Manaus, cujos efeitos são mais imediatos tanto na paisagem urbana quanto rural. (Silva; Bechman, 2012, p.45).

O trajeto terrestre passou a ser direto, facilitando significativamente as idas à capital, que passaram a durar cerca de 1 hora. Com essa melhoria, tornou-se menos cansativo trabalhar, estudar ou realizar outras atividades em Manaus.

Figura 7 - Imagem da ponte sobre o Rio Negro



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Essa melhoria também contribuiu para o crescimento do setor imobiliário do município, com a construção de diversos loteamentos. Como resultado, muitas pessoas se mudaram de Manaus para Iranduba, impulsionadas pela redução significativa do tempo de deslocamento, que antes ultrapassava duas horas e passou para apenas 30 minutos com uso do transporte terrestre. Esse fato influenciou diretamente os processos formativos dos professores de Iranduba e de outros municípios da área metropolitana. Com o acesso facilitado à capital, muitos puderam prestar vestibulares e frequentar cursos de sua escolha em instituições de ensino superior localizadas em Manaus.

A conquista do nível superior representa não apenas um avanço acadêmico, mas também um marco na trajetória profissional. Agora, como professora graduada, há uma ampliação de conhecimentos, oportunidades e responsabilidades, permitindo uma contribuição mais significativa para a educação e para o desenvolvimento dos alunos. Esse percurso reflete dedicação, esforço e compromisso com a formação contínua, fortalecendo ainda mais o papel do docente na construção de um ensino de qualidade e na transformação social.

### **1.3 O caminho de volta: a retomada do meu processo formativo até o mestrado**

Hoje, ao refletir sobre meus 23 anos de dedicação à educação no município de Iranduba e no Estado do Amazonas, sinto uma mistura de emoções. A jornada que iniciei há duas décadas pelos rios do Amazonas foi marcada por desafios, aprendizados e, acima de tudo, muitas conquistas para mim e para minha família.

Descobri que o início de minha carreira como professora nasceu da vontade de vencer na vida, aliada ao desejo ardente de compartilhar o fascínio dos processos educativos. Segundo Freire (1987), os seres humanos são agentes de transformação que, por meio de suas interações contínuas com a realidade, criam não apenas bens materiais, como objetos e produtos, mas também instituições sociais, ideias e concepções.

Enquanto ser transformador e criador, percebo que minhas relações permanentes com a realidade não me conduzem apenas à produção de bens materiais, mas também à construção de ideias valores e estruturas sociais que moldam o mundo ao meu redor.

Desde os primeiros dias em sala de aula, naquela comunidade ribeirinha, enfrentando a dificuldade de deixar minha família e precisar percorrer longos caminhos até chegar à escola, compreendi a importância do papel do educador na formação não apenas acadêmica, mas também humana de cada aluno (Freire, 1996). Dessa forma, ensinar sempre foi, para mim, mais do que uma profissão; foi uma reflexão, foi luta...foi dedicação.

Ao longo desses anos, tive a oportunidade de lecionar em diversas escolas e vivenciar diversos públicos, desde as comunidades ribeirinhas no Iranduba até as periferias da cidade de Manaus, cada uma com suas particularidades, especificidades e desafios únicos. Trabalhar em uma região Amazônica, tão rica em biodiversidade como a nossa, proporcionou-me experiências singulares que compartilhei com alunos, colegas professores e, agora, compartilho com você leitor. Cada aula, cada história de vida e cada vivências ao longo de minha profissão, foi um momento de aprendizado mútuo e de encantamento contínuo pela educação.

Por isso, dediquei-me intensamente aos processos educativos e aos trabalhos pedagógicos realizados nas escolas onde atuei, sempre buscando incentivar os alunos e professores a desenvolverem projetos inovadores que despertassem a motivação para aprender de forma ampla e contextualizada à realidade do local, afinal, “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 1996, p. 22).

Contudo, não posso deixar de mencionar as dificuldades enfrentadas ao longo dessa caminhada. Houve momentos em que os recursos eram escassos e a infraestrutura não atendia às nossas necessidades, além das idas e vindas pelo rio e das longas viagens por estradas que nem sempre estavam em condições de trafegar. Esses desafios, no entanto, nunca diminuíram meu compromisso com a educação, ao contrário, serviram de motivação para buscar soluções criativas e inovadoras, sempre com o objetivo de oferecer a melhor experiência de aprendizagem possível para meus alunos e professores.

Nesses 23 anos de profissão, testemunhei muitas mudanças no sistema educacional e na própria sociedade. Vi o contexto escolar se transformar com o advento das tecnologias digitais, o que exigiu de nós, professores, grande esforço de adaptação às novas ferramentas e métodos. Essa articulação entre inovação metodológica, uso de tecnologias e implementação de políticas públicas bem estruturadas é essencial para a formação de professores (Bezerra; Silva, 2024).

A pandemia de Covid-19 foi um dos períodos mais desafiadores, tanto na esfera pessoal quanto profissional. As perdas familiares e as mudanças repentinas no ambiente escolar causaram muita tristeza e ansiedade. Ainda assim, conseguimos nos recuperar e retornar às nossas atividades escolares com a mesma paixão e determinação de sempre.

A educação é uma chama que deve ser constantemente alimentada. Espero ter contribuído, de alguma forma, para acender essa chama em cada aluno e professor que passou por mim nas escolas onde trabalhei. Desejo que esta narrativa autobiográfica possa inspirar outros professores da região amazônica e de demais localidades, ajudando-os a reacender a chama, por vezes, se apaga diante das dificuldades da vida, e que minha história seja a luz necessária para impulsioná-los a retomar seus processos formativos. Para Freire (1996):

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (Freire, 1996, p. 58).

Sendo assim, carrego comigo a esperança de um mundo melhor e a certeza de que, por meio da educação, posso ajudar a transformar vidas. Minha trajetória é marcada pela luta e pelo compromisso com o ensino, e sei que minha história pode servir de motivação para aqueles que enfrentam desafios em sua jornada educativa. Que minha dedicação seja uma inspiração para que todos possam retomar seus processos formativos e fortalecer o desejo de ensinar e aprender.

Mesmo diante das dificuldades, o ano de 2020 foi extremamente desafiador para todos, em razão da pandemia da Covid-19. A falta de informações adequadas, aliada à incredulidade de alguns, agravou ainda mais a situação, tornando indispensável a quarentena. Foi durante esse período de isolamento que tive a oportunidade de refletir sobre a possibilidade de retomar meus estudos e dar continuidade ao meu processo formativo como professora. Além disso, pude finalmente colocar em prática alguns objetivos que haviam sido deixados de lado devido ao excesso de trabalho. Assim, iniciei minha jornada rumo ao mestrado.

Um dos momentos mais gratificantes dessa trajetória foi a aprovação no mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia, em 2023, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Participar desse programa foi uma experiência enriquecedora, na qual tive a oportunidade de conhecer professores e mestrandos dedicados e talentosos, que contribuíram imensamente para minha trajetória acadêmica.

De forma memorável, pude retomar meus estudos e dar continuidade ao meu processo formativo. Esses momentos foram, sem dúvida, marcantes e significativos para minha carreira docente, e espero poder retribuir à comunidade acadêmica por meio desta pesquisa, aplicando posteriormente os conhecimentos adquiridos na minha escola e no meu município.

## CAPÍTULO II

### MOVIMENTOS FORMATIVOS E METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

A educação contemporânea passou por uma transformação significativa ao longo da última década, impulsionada pela necessidade de preparar estudantes para um mundo em constante mudança e por avanços tecnológicos, que oferecem novas possibilidades de desenvolvimento tanto para alunos quanto para professores no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o estudo dos processos formativos e de seus movimentos surge no campo educacional como um processo contínuo, amplo e reflexivo, criando oportunidades para despertar nos futuros docentes uma visão crítica-reflexiva da realidade educacional, aliada à conscientização e transformação social da prática educativa.

Ciente da importância da formação na vida de qualquer indivíduo, seja na educação ou em outras áreas, este capítulo aborda as temáticas relacionadas à formação docente, caracterizando periodicamente o processo de construção dos conceitos de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos na instrução de professores, desde a história da educação até os dias atuais. A proposta é realizar uma análise crítica, construtiva e contemporânea dos movimentos formativos no contexto amazônico.

Este segundo capítulo, intitulado “*Movimentos Formativos e Metodologias Ativas de Ensino*”, propõe uma reflexão sobre a experiência da formação docente na atualidade e sobre a aplicação de Metodologias Ativas nas suas práticas pedagógicas. Está dividido em dois subtítulos: o primeiro trata dos Processos Formativos Docente, abordando de forma sistemática e contextualizada a formação continuada e suas implicações no contexto escolar, ao longo da história da educação brasileira, com foco na realidade do contexto Amazônico.

No segundo subtítulo, apresentamos uma abordagem teórica e atualizada sobre as Possibilidades de Metodologias Ativas de Ensino, destacando os desafios contemporâneos da educação e enfatizando a importância da inclusão e da integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Também discutindo uso de novas abordagens metodológicas no contexto escolar, que exigem uma atualização constante dos currículos de formação docente, das metodologias e das estratégias de ensino, para que acompanhem as transformações sociais e tecnológicas, preparando os educadores para lidar com as novas demandas da sociedade, do mercado de trabalho e para desenvolver a autonomia do aluno.

## 2.1 O processo histórico da Formação de Professores no Brasil

O processo histórico da formação de professores é uma trajetória complexa, que reflete as transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Desde os tempos antigos, quando o conhecimento era transmitido de mestres a discípulos em ambientes informais, até os modernos programas de formação docente estruturados em instituições de ensino superior, a preparação docente tem evoluído para atender às demandas de sociedades em contínua transformação

No Brasil, esse processo tem sido marcado por desafios e avanços significativos, incluindo a institucionalização da formação de professores no século XIX, as reformas educacionais do século XX e as atuais políticas de valorização da carreira docente. Nóvoa (1992) afirma, que não é possível alcançar ensino de qualidade, promover reformas educativas ou implementar inovações pedagógicas sem uma formação adequada de professores. Educadores bem preparados são fundamentais para aplicar métodos eficazes, superar desafios e promover transformações sociais através da educação. Dessa forma, analisar essa evolução é essencial para compreender o papel crucial que os docentes desempenham na construção de uma educação de qualidade e na formação de cidadãos críticos e participativos.

Saviani (2009) apresenta, de forma cronológica e contextualizada, o processo histórico de construção crítica do cenário educativo, destacando os trajetos e desafios da formação docente frente às mudanças no cenário educacional. Sob essa perspectiva, evidenciam-se momentos e figuras-chave no desenvolvimento da formação de professores. Entre elas, destaca-se Comênio (1592-1670), reconhecido como um pioneiro da educação, com notável contribuição para a formação docente. Em sua obra *Didática Magna* (1649), propôs ideias inovadoras, enfatizando a necessidade de formação específica para professores e a importância de métodos pedagógicos eficazes e acessíveis.

No mesmo espírito de construção dos processos formativos, destaca-se São João Batista de La Salle (1684), que fundou o primeiro instituto de formação de professores, o Seminário dos Mestres, em Reims, em 1684. Esse feito representou um marco importante na institucionalização da formação de docente, ao oferecer uma estrutura formal e organizada para a preparação dos educadores (Saviani, 2009).

Diante dessa perspectiva, compreendemos que esse período histórico foi fundamental para o início e a sistematização dos processos formativos e educativos. Ainda que a formação de professores só tenha sido efetivamente institucionalizada no século XIX, após a Revolução Francesa, a crescente demanda por educação universal e gratuita levou à necessidade de uma formação docente mais estruturada e sistemática para atender a essa às exigências da sociedade.

Saviani (2009) destaca que a Revolução Francesa não apenas transformou as estruturas políticas e sociais da época, mas também colocou a educação como um direito fundamental, reforçando a necessidade de um sistema educacional capaz de atender a toda a população. Isso intensificou o desafio de formar professores qualificados em grande número, promovendo a institucionalização da formação docente. Assim, a institucionalização da formação de professores no século XIX representou um avanço significativo na organização e estruturação da educação docente, levando à criação de instituições específicas, como escolas normais e faculdades de educação, que continuam a ser a espinha dorsal da formação inicial de professores.

Para o autor, ao traçar essa linha do tempo, fica evidente a progressão e os desafios enfrentados na formação de professores, desde as iniciativas pioneiras até a necessidade de institucionalização para responder às demandas de uma educação universal. Ele contextualiza a evolução da formação docente dentro dos marcos históricos e culturais que impulsionaram essas mudanças, destacando a importância de métodos pedagógicos e da preparação adequada dos educadores para a efetivação de uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, os cursos de licenciatura e pedagogia, por exemplo, enfatizam a necessidade de ensinar futuros professores técnicas de ensino diversificadas e adaptáveis, algo que remonta às ideias de Comênios.

Hoje, a formação de professores é altamente institucionalizada, com currículos padronizados, programas de estágio supervisionado e a exigência de qualificações formais para a prática docente. Essas estruturas refletem a evolução crítica-histórica mencionada pelo autor, mostrando a continuidade da preocupação com a preparação adequada dos professores.

Portanto, a formação de professores precisa não só preparar educadores para ensinar, mas também capacitá-los para lidar com turmas grandes e diversas, utilizando métodos inclusivos e eficazes. Essa preparação envolve tanto o domínio do conteúdo quanto a habilidade para gerir a sala de aula, diferenciar instruções e aplicar técnicas pedagógicas inovadoras. Segundo Nóvoa (2002, p. 37):

Os professores devem deter os meios de controlo sobre seu próprio trabalho no quadro de uma maior responsabilização profissional de uma intervenção autónoma na organização escolar. A este propósito vale a pena insistir a necessidade de uma grande exigência em relação à profissão docente, sendo útil incentivar práticas de avaliação no desempenho e da carreira profissional, com cursos, provas públicas, exames, etc. A reivindicação de uma profissão científica e socialmente dignificada passa também por uma atitude de rigor e de competência, mas este dispositivo de variação deve ser produzido no interior da profissão docente, não sendo admissível que eles traduzam novas tutelas sobre o professorado.

Desenha-se, assim, uma nova configuração da profissionalidade docente, que atribui aos professores um papel renovado nas dimensões pedagógicas e científicas da instituição, onde os educadores devem ter o controle sobre suas práticas, dentro de um contexto que promova uma maior responsabilização profissional e uma atuação autônoma na organização escolar. Nesse sentido, é importante enfatizar a necessidade de um elevado padrão de exigência para a profissão docente, promovendo a avaliação do desempenho e da carreira através de cursos, provas públicas, exames, entre outros. A busca por uma profissão que seja respeitada tanto científica quanto socialmente também requer uma postura de rigor e competência. No entanto, essas medidas devem surgir de dentro da profissão docente, e não como novas imposições sobre os educadores.

Dentro desse processo histórico da construção da identidade docente, Saviani (2009), destaca também, sobre os importantes marcos na institucionalização da formação de professores, nos países europeu, como na França e na Itália, refletindo o desenvolvimento e as mudanças no modelo de formação docente. Entre esses marcos, destaca-se a criação da primeira instituição denominada Escola Normal, estabelecida em Paris em 1795, como resultado das deliberações da Convenção de 1794. Essa instituição representou um avanço significativo na formalização da formação docente, estabelecendo um modelo para a preparação de professores. Segundo Saviani (2009, p. 143):

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.

Para o autor, entre os avanços significativos na educação está a introdução da distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal Primária, separando os níveis de ensino. Nesse sentido, a Escola Normal Superior foi destinada à formação de professores para o ensino secundário, enquanto a Escola Normal Primária se voltava para a formação de docentes do ensino primário. Essa distinção reflete um reconhecimento crescente da necessidade de especialização na formação de professores, adequando a preparação docente ao nível de ensino em que os profissionais atuam. Apesar de ter sido criada para formar professores para o ensino secundário, a Escola Normal acabou se transformando em uma instituição voltada para

estudos avançados, afastando-se das preocupações com o preparo didático-pedagógico. Essa mudança de foco ilustra como a implementação prática dos modelos de formação pode divergir dos objetivos originais, especialmente quando as instituições passam a priorizar aspectos acadêmicos ou de pesquisa em detrimento da formação pedagógica (Saviani, 2009).

A distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal Primária representou um avanço na estruturação da formação docente, ao reconhecer a necessidade de diferentes tipos de preparação para níveis variados de ensino. Segundo Nóvoa (1992, p. 17):

Neste período, uma série de fenômenos configuram uma verdadeira mutação sociológica do professorado, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário; cite-se, a título de exemplo, a consolidação das instituições de formação de professores, incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente. Verifica-se um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autônoma da profissão docente.

Para melhor entendimento, o momento foi descrito como uma transformação sociológica na profissão docente, marcada por mudanças como o fortalecimento da formação de professores, crescimento do associativismo, feminização do professorado e alterações no perfil socioeconômico. Apesar do maior controle estatal, a autonomia da profissão também se ampliou, destacando seu papel essencial na sociedade.

Nesse cenário de importantes mudanças na educação brasileira, Saviani (2012) argumenta sobre as grandes reformas educacionais e lutas por independência política, que trouxeram mudanças significativas na área da formação de professores. Nesse momento histórico, surgiram no Brasil as primeiras escolas normais, grupos escolares.

Segundo Saviani (2012), a reforma de Leôncio de Carvalho, regulamentada em 1854, foi um marco significativo na educação brasileira e estabeleceu normas e diretrizes para o ensino primário e secundário, definindo estruturas curriculares e administrativas que visavam melhorar a qualidade e a organização do sistema educacional. Sendo assim, a reforma também teve um impacto importante na formação de professores, ao definir parâmetros e exigências para a preparação docente, incluindo a definição de currículos, métodos pedagógicos e critérios para a formação inicial dos educadores.

Dessa forma, o autor afirma que a criação das escolas normais e as reformas de Leôncio de Carvalho foram fundamentais para a estruturação da formação inicial de professores no Brasil. As escolas normais passaram a ser responsáveis por preparar os professores de maneira mais sistemática e organizada, refletindo uma abordagem mais profissional e técnica para a educação. Logo, a regulamentação do ensino e a formação docente ajudaram a melhorar a

qualidade da educação, garantir que os professores estivessem melhor preparados para suas funções, que contribui para uma educação mais consistente e acessível. preparando os educadores para enfrentar as demandas do sistema educacional.

Além das escolas normais, foram estabelecidos os grupos escolares, unidades educacionais organizadas para atender ao ensino primário e, em alguns casos, ao ensino secundário. Esses grupos escolares contribuíram para expandir o acesso à educação e criar uma estrutura mais organizada para a formação e atuação dos professores.

No entendimento de Saviani (2012), esse momento histórico relacionado às escolas normais e às reformas de Leôncio de Carvalho refletem diretamente na formação inicial de professores no Brasil. O marco da criação das escolas normais representou um avanço significativo na sistematização e profissionalização da formação de educadores, resultando em uma abordagem mais técnica e organizada para a educação. Essa regulamentação do ensino e estruturação da formação docente foram estratégias essenciais para melhorar a qualidade da educação no país.

Essa profissionalização permitiu que os professores fossem melhor preparados para atuar em sala de aula, enfrentando as demandas do sistema educacional de maneira mais eficaz. Entendemos que essa preparação é vital não apenas para a transmissão de conhecimento, mas também para a mediação do processo educativo em contextos diversos, como os que se encontram nas diferentes regiões do Brasil, incluindo áreas com características específicas, como a Amazônia.

Partindo desse princípio, a formação de professores deve ser parte integrante do processo de mudança nas escolas, ocorrendo durante as transformações e em conexão com outros setores. Essa abordagem interativa e ecológica valoriza práticas de formação centradas nas escolas, permitindo que os docentes atuem de forma integrada ao contexto e às necessidades locais (Nóvoa, 1992). Assim, a reflexão sobre essas reformas históricas enriquece a discussão sobre a formação contínua e a atualização dos professores, indicando que a história da formação docente influencia diretamente as práticas atuais e futuras na educação.

Esse momento de desenvolvimento e transformação no sistema educacional brasileiro, com a introdução das escolas normais e as reformas educacionais, fez parte de um processo mais amplo de modernização e institucionalização da educação no Brasil. Por isso, a análise histórica dessas reformas e instituições ajudar a compreender a evolução da formação docente e as bases sobre as quais as práticas atuais foram construídas. As reformas de Leôncio de Carvalho e a criação das escolas normais estabeleceram precedentes importantes para a educação no Brasil, influenciando práticas e políticas educacionais subsequentes. Assim, as

reformas e as instituições criadas nesse período têm uma influência duradoura sobre a formação inicial de professores no Brasil.

Considera-se assim, que a estrutura e a regulamentação estabelecidas contribuíram para moldar a formação docente moderna e continuam a impactar as práticas e políticas educacionais atuais. Saviani destaca a importância das primeiras escolas normais e das reformas de Leôncio de Carvalho na formação inicial de professores no Brasil. Esses eventos foram fundamentais para a estruturação e regulamentação do sistema educacional, contribuindo para uma preparação mais formal e organizada dos educadores e influenciando a evolução da educação no país.

Dessa maneira, embora o legado das primeiras escolas normais e das reformas de Leôncio de Carvalho influencie a formação docente moderna, é necessário evoluir e adaptar essas práticas para a realidade amazônica, construindo sobre os fundamentos históricos da formação inicial de professores na Amazônia, ajustando-os para enfrentar os desafios contemporâneos e regionais.

Entendemos, assim, que a experiência histórica oferece uma base sólida, mas a inovação é essencial para lidar com os desafios específicos da região. Por isso, os programas de formação docente na Amazônia devem integrar práticas pedagógicas adaptativas e inovadoras que possam superar barreiras geográficas e culturais, promovendo uma educação relevante e acessível para todas as comunidades. A implementação de políticas públicas que promovam a formação inicial de professores na Amazônia, alinhadas com as diretrizes históricas e as necessidades regionais, é fundamental.

Conclui-se que o apoio institucional e a criação de programas específicos para a Amazônia podem garantir que os professores recebam a formação adequada para enfrentar os desafios da região, fornecendo uma base histórica importante para entender a formação inicial de professores no Brasil. Quanto ao contexto amazônico, essa base deve ser adaptada para enfrentar as realidades e desafios específicos da região, garantindo que a formação de professores seja eficaz, inclusiva e relevante para as necessidades locais.

O conhecimento sobre a importância do contexto histórico, segundo Saviani (2009), está diretamente relacionado ao tema da formação de professores, pois enfatiza a evolução dos modelos de formação docente ao longo do tempo. Compreender essa trajetória histórica é essencial para reconhecer as necessidades e os desafios enfrentados na formação de educadores atualmente. As lições do passado, como a exigência de uma formação especializada e os obstáculos na implementação prática de políticas educacionais, são fundamentais para aprimorar a formação inicial dos professores.

Esse entendimento histórico pode informar práticas pedagógicas mais eficazes e relevantes, preparando os docentes não apenas para os conteúdos que devem ensinar, mas também para lidar com as realidades complexas e diversas encontradas em contextos como o da Amazônia. Assim, integrar a reflexão histórica na formação docente ajuda a criar professores mais bem preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e para atender às especificidades das localidades em que atuarão.

### **2.1.1 Documentos Legais da Formação Docente**

O século XX foi marcado por conflitos e por grandes mudanças no campo educacional, entre elas a implantação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que desempenhou um papel crucial na formação de professores no Brasil. Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que impactou profundamente a formação docente no país. Nesse período também houve uma tendência crescente de profissionalização e à universitarização da formação docente. Isso significava que os programas de formação de professores estavam cada vez mais sendo oferecidos em instituições de ensino superior, como universidades e faculdades de educação. Esses programas geralmente incluíam cursos teóricos em pedagogia, psicologia educacional, metodologia de ensino e prática de sala de aula. Com relação a esse período, Saviani (2012, p. 177) destaca:

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de "entusiasmo pela educação", o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela versão moderna. A concepção humanista moderna de filosofia da educação ganhou impulso no Brasil especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, que, evidentemente, pensou em uma entidade ampla, capaz de congrega todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação.

No final do século XX e início do século XXI, a formação de professores começou a incorporar cada vez mais tecnologia e a considerar a diversidade cultural e a inclusão como aspectos essenciais. Os programas de formação passaram a incluir o uso de tecnologias educacionais, como computadores e dispositivos móveis, bem como a preparação para lidar com salas de aula cada vez mais diversificadas em termos de cultura, língua e necessidades especiais dos alunos. “Diante dos inúmeros desafios e dificuldades enfrentadas pelos

professores do país, que se viram obrigados a se reinventarem com as aulas remotas, com o teletrabalho, com inovações por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) [...]” (Guimarães; Barreto; Santos, 2022, p. 2).

Atualmente, a formação de professores continua a evoluir em resposta às mudanças na sociedade, na tecnologia e na compreensão da aprendizagem e do ensino. Os programas de formação de professores procuram equipar os educadores com as habilidades e os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios contemporâneos e promover o sucesso dos alunos em um mundo em constante mudança. Sobre essas mudanças, Rocha (2013, p. 50) destaca:

Nos dias atuais, o professor é visto como sujeito com uma bagagem sociocultural que participa ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Ao mesmo tempo, a educação não é mais vista como patrimônio exclusivo do docente, uma vez que, na sociedade atual, os conhecimentos produzidos estão facilmente disponíveis aos indivíduos por intermédio das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nas últimas décadas, observa-se que houve uma notável evolução na concepção da formação do professor, o que se tornou essencial a elaboração de uma teoria pedagógica crítica sobre esse processo, dada sua grande relevância social, política e pedagógica. Esse percurso histórico revela desafios, avanços e mudanças significativas na formação de professores, desde os tempos de Comênios (1592-1670), até os dias atuais, a busca contínua por aprimoramento e adaptação às necessidades da sociedade é fundamental para garantir uma educação de qualidade e contribui para desenvolvimento da identidade docente.

No cenário educativo brasileiro, a principal lei que regulamenta e rege os princípios formativos educacionais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), doravante referida como LDB. Ela constitui o principal instrumento normativo que orienta as políticas educacionais, fundamenta e regula a educação no Brasil. Dentre suas diretrizes regimentais, a Lei dispõe, entre seus artigos, de aspectos relacionados à formação de professores, incluindo os requisitos para ingresso na profissão e as diretrizes para os cursos de formação de professores (Brasil, 1996).

A política de formação é o compromisso público do Estado com a formação docente para todas as etapas da Educação Básica. Atualmente as políticas educacionais têm um papel fundamental na organização do currículo dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica. Assim, realizaremos, neste momento, uma breve reflexão sobre a política organizacional para formação de professores, dentre os quais, podemos citar o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, o Decreto n.º 6.755/2009, o Decreto n.º

9.057/2017 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Além disso, a Lei 13.415, de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2014). Esses são alguns dos principais documentos legais que tratam da formação de professores no Brasil. Ademais, existem também outras normativas específicas de cada estado e município, além de políticas e programas governamentais voltados para a formação e valorização dos professores.

Entre as leis brasileiras que regem a educação brasileira está o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor de 2014-2024), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil em um determinado período. Entre suas 22 metas, encontram-se algumas direcionadas diretamente aos professores, quanto a formação, valorização e qualificação. Destacamos como principal a Meta 15, a qual destaca que “valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, assegurando-lhes, entre outras ações, formação continuada, piso salarial profissional, planos de carreira, oportunidades de ascensão funcional, condições adequadas de trabalho e instalações condignas para o exercício da profissão” (Brasil, 2014).

Tendo em vista a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) no contexto da formação de professores no Brasil, com destaque para a Meta 15, que versa sobre a valorização dos profissionais do magistério, compreendemos como são relevantes os debates em torno de políticas públicas para formação de docentes. Essas políticas apresentam aspectos fundamentais para a valorização e qualificação docente, como o suporte a um piso salarial profissional, planos de carreira e melhores condições de trabalho. Dessa forma, faz-se necessário destacar, que as diretrizes do PNE, refletem uma compreensão da necessidade de assegurar uma formação de qualidade para os educadores, reconhecendo que a efetividade do ensino depende não apenas de uma boa formação inicial, mas também do desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira. O PNE configura-se como um instrumento essencial para orientar políticas públicas que promovam a capacitação docente. Além disso, ao garantir condições adequadas para o exercício da profissão, a legislação busca criar um ambiente que incentive a permanência e a dedicação dos professores ao ensino, impactando diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. Portanto, as metas estabelecidas pelo PNE são fundamentais para aprimorar a formação e a valorização dos professores, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais consistente e de melhor qualidade em todo o país.

O exposto acima aborda as diretrizes e princípios da formação docente, em seus diversos desdobramentos e especificações, assegurada pela LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 61 e Art. 62. Nesse cenário, destacam-se os seguintes dispositivos legais:

**Art. 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, p. 26).

No que concerne à formação inicial, o artigo 61 da LDB estipula que os docentes destinados à educação básica devem ser formados em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena, ministrados em instituições de ensino superior reconhecidas pelo Estado. Esta disposição reflete o compromisso com a qualidade da formação dos professores, reconhecendo a importância de uma sólida base acadêmica para o exercício da profissão.

No que tange à formação dos profissionais da educação, em 2019 a LDB passou por uma reformulação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A partir da sua publicação, os § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), estabelecendo disposições específicas que visam assegurar o direito do professor à formação continuada, reconhecendo-a como um elemento crucial para a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2017).

Além da formação inicial, a LDB dedica atenção especial à formação continuada dos profissionais da educação. O artigo 67 estabelece que esta deve ser promovida em todos os níveis de ensino, inclusive na educação superior, por meio de programas específicos voltados para capacitação, treinamento e desenvolvimento profissional. Tal disposição reafirma a necessidade de atualização constante dos docentes, de modo a acompanharem as transformações educacionais e sociais. Ademais, o artigo 70 da LDB prevê que o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento de programas de formação continuada e de treinamento para

os profissionais da educação básica. Isso evidencia o papel do Estado na promoção de políticas que fomentem a qualificação dos professores, garantindo-lhes acesso a oportunidades de aprimoramento profissional ao longo de suas carreiras (Brasil, 1996).

Por fim, o artigo 87 estabelece a incumbência dos sistemas de ensino de criar condições propícias para o desenvolvimento profissional dos docentes, incluindo a oferta de cursos de formação continuada e a garantia de tempo adequado para estudos, planejamento e avaliação. Esta disposição ressalta a importância da estruturação de políticas educacionais que assegurem não apenas a oferta de formação, mas também condições adequadas para sua efetivação. A propósito, conforme previsto no art. 87, o Plano Nacional de Educação seria o documento inaugurador da “Década da Educação” e foi instituído como tal:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Brasil, 1996, p. 32).

Sendo assim, a LDB reconhece o direito do professor à formação como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação e as disposições legais estabelecem diretrizes claras e orientadoras que visam garantir o acesso dos docentes a uma formação inicial e continuada de qualidade, contribuindo, assim, para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

No que tange ao processo formativo docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca o direito dos professores à formação como um pilar essencial para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Nesse contexto, as disposições legais estabelecidas pela LDB oferecem diretrizes claras e orientadoras que visam assegurar o acesso dos docentes a uma formação inicial e continuada de qualidade. Logo, essa valorização da formação docente não apenas promove o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também impacta diretamente o aprimoramento do sistema educacional como um todo. Nos artigos sobre a formação e valorização docente, a ênfase dada na formação contínua reflete a compreensão de que os professores devem estar em constante atualização e capacitação, possibilitando-lhes enfrentar os desafios contemporâneos da educação e, assim, oferecer uma aprendizagem significativa para os alunos. Portanto, as orientações da LDB são fundamentais para criar um ambiente educacional que favoreça a excelência no exercício da profissão docente.

### 2.1.2 Formação de Professores: Movimentos Contemporâneos

A formação de professores tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, refletindo as demandas de uma sociedade em constante evolução e ocupando um papel fundamental no cenário educacional contemporâneo. Nesse sentido, as atuais tendências na formação de professores, demonstram um incentivo à construção de competências e saberes que surgem da análise reflexiva de sua prática profissional, os quais, ao associar a uma postura crítica, levam o docente a reinterpretar sua atuação e a reavaliar continuamente os próprios conhecimentos, promovendo uma evolução constante em sua trajetória pedagógica. Sobre essa postura reflexiva adotada pelas tendências atuais Nóvoa (1992) afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p. 14).

Diante do cenário atual apresentado, os movimentos formativos contemporâneos têm buscado adotar uma abordagem mais crítico-reflexiva, que promova a autonomia de pensamento e autoformação participativa dos professores para se adequarem à realidade da educação na atualidade. Ao adotar essa nova postura, os processos formativos docentes permitem que os professores saiam de uma posição passiva e assumam a responsabilidade por suas ações, levando-os a um entendimento mais profundo de si mesmos e à construção de uma identidade mais autêntica e engajada (Freire, 1987).

No que diz respeito à postura dessa tendência nos movimentos docentes, sua efetivação no contexto educacional torna-se imprescindível para a construção do saber da profissão docente, destacando a importância de integrar teoria e prática e valorizando os saberes experienciais adquiridos no dia a dia da sala de aula. Segundo Tardif (2012), esses saberes experienciais são fundamentais para lidar com os desafios reais da profissão, como a diversidade cultural e as demandas específicas de cada contexto. “Isso significa que as relações dos professores com saberes nunca são relações estritamente cognitivas. São relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif, 2012, p. 17). Dessa forma, os saberes pedagógicos, que envolvem métodos e estratégias de ensino com objetivos reflexivos, são essenciais para que os professores possam implementar práticas inovadoras e reflexivas.

Com base nesses princípios, os processos formativos docentes têm focado seus objetivos em desenvolver nos futuros professores o senso crítico e reflexivo de suas competências no

espaço educativo. Diante disso, a formação profissional deve valorizar a prática como espaço de construção do conhecimento, integrando experiência, reflexão e conhecimento tácito (Pimenta, 2006). Importante destacar que esse processo permite que os profissionais desenvolvam saberes por meio da análise e da resolução de problemas, tornando a aprendizagem contínua e conectada à realidade do trabalho.

Assim, os saberes docentes oferecem uma base teórica para compreender e fortalecer os movimentos contemporâneos na formação de professores, destacando a importância de uma abordagem integrada e contextualizada, visando incentivar os docentes a analisarem criticamente suas experiências pedagógicas, com foco na melhoria contínua e na inovação, complementada pela integração entre teoria e prática, que busca aproximar o conhecimento acadêmico das realidades vividas pelos professores, tornando a formação mais concreta e relevante.

Para Freire (1987), o processo de autodescoberta fortalece a capacidade do indivíduo de impactar positivamente a sociedade, indicando que o crescimento pessoal e o compromisso com a coletividade estão interligados e são essenciais para a transformação social. Sendo assim, o autor ressalta a relação intrínseca entre o autodesenvolvimento e a transformação social do docente, destacando que esse processo de autodescoberta, permite o professor reconhecer seus valores, habilidades e potencialidades, promovendo um crescimento pessoal que transcende o âmbito individual.

Dentro desse contexto contemporâneo, precisamos também falar dos desafios encontrados nas formações docentes na atualidade. Dentre eles, destacam-se a falta de estrutura nas formações, a presença de interesses neoliberalistas, e o aumento das formações EAD com foco unicamente comercial. Segundo, Souza; Feldmann (2022), a influência do neoliberalismo na formação docente, pautada pela lógica de mercado, prioriza o lucro e favorece a entrada do setor privado na educação pública, levando ao sucateamento da formação de professores. Os autores apontam que essas propostas são superficiais, padronizadas e desautorizam a identidade docente, transformando professores em executores de práticas pré-definidas, sem espaço para reflexão e autoria. Nesse sentido Pimenta (1996) afirma que:

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabora para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório, com seus avanços e seus problemas? (Pimenta, 1996, p. 76).

No que diz respeito a esses desafios apontados, destacamos que o crescimento da educação e as mudanças na atualidade não têm garantido uma formação de qualidade para atender às necessidades sociais. Por isso, é essencial redefinir a identidade docente, formando professores capazes de promover a autonomia dos alunos e contribuir para processos emancipatórios.

Diante dessa nova realidade, a formação docente na contemporaneidade exige que o professor domine seus saberes docentes para atuar como mediador do conhecimento, ajudando os estudantes a compreender os avanços e desafios da sociedade, garantindo uma educação mais reflexiva e inclusiva. Segundo Freire (1996):

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que seu dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (Freire, 1996, p. 33).

Assim, diante desse novo cenário, compreende-se que a formação de professores se torna um elemento essencial para a garantia de uma educação de qualidade e tem buscado “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores que passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónoma da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p.26). Dessa forma, os movimentos formativos contemporâneos buscam integrar inovação, reflexão crítica e práticas inclusivas, promovendo uma formação docente mais conectada às realidades sociais e culturais.

Para Pimenta (1996):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (Pimenta, 1992, p. 75).

Entendemos, assim, que a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a humanização dos alunos e a construção contínua dos saberes pedagógicos. Para isso, é essencial mobilizar conhecimentos da teoria da educação e da didática, permitindo que os professores investiguem e transformem sua prática em um processo contínuo que contribua para a construção da identidade profissional do docente, garantindo uma atuação reflexiva e adaptada às demandas do ensino.

Portanto, investir na formação docente é um caminho indispensável para fortalecer a qualidade da educação e garantir que os professores tenham as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos. Entendemos que somente por meio de uma formação contínua e contextualizada será possível formar educadores capazes de impactar positivamente suas comunidades e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **2.1.2.1 Formação Continuada de Professores: Um olhar sobre a Formação em Serviço**

Considerando o contexto contemporâneo, a formação contínua docente tem se configurado como um importante movimento de democratização do conhecimento e de desenvolvimento das dimensões teórica e prática do saber. Ao democratizar as relações entre educadores e educandos, tanto dentro quanto fora da escola, percebemos que essas interações são únicas e marcantes, caracterizando-se como narrativas e dissertativas. O que sugere que, além da transmissão de conhecimento, essas relações envolvem a construção de significados e a troca de experiências, enriquecendo o processo educativo (Freire, 1987).

A realidade das formações docentes na atualidade tem apresentado aos profissionais de educação, por meio das formações continuadas, um novo olhar sobre suas práticas pedagógicas. Busca-se inserir nos profissionais da educação uma visão pedagógica atualizada de suas habilidades e competências docentes, bem como consolidar do seu saber profissional e autônomo, adequando-os às mudanças e inovações educacionais, tecnológicas e sociais. Entendemos, assim, que as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Importante ressaltar que as práticas de formação fundamentadas em dimensões coletivas, têm impacto na emancipação profissional e na consolidação da autonomia dentro da profissão. Compreende-se que, ao valorizar o aprendizado coletivo, essas práticas promovem trocas de experiências, reflexões conjuntas e a construção compartilhada do conhecimento,

fortalecendo a identidade profissional e a capacidade dos trabalhadores de produzir seus próprios saberes e valores.

Nesse aspecto, os processos formativos contínuos podem favorecer um ambiente de formação em que a aprendizagem não é apenas individual, mas construída por meio da colaboração e do diálogo, tornando os profissionais mais preparados para enfrentar desafios e propor soluções dentro de sua área. Assim, a formação coletiva contribui para um desenvolvimento mais sustentável da profissão, garantindo que os conhecimentos e valores não sejam apenas impostos externamente, mas construídos de maneira ativa pelos próprios profissionais. Dada a importância dessa modalidade formativa docente Nóvoa (1992, p. 30), afirma que:

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

Segundo o autor, ao fortalecer as experiências inovadoras e redes de trabalho já existentes na educação portuguesa, em vez de criar mecanismos de controle, a formação contínua deve valorizar práticas colaborativas e envolver ativamente professores e escolas, a fim de evitar resistência e passividade. Assim, é essencial adotar uma abordagem formativa que incentive a autonomia docente e a construção de novos modelos educacionais. Nesse sentido, “a observação do ensino pelo próprio professor e por outros passa a facilitar a obtenção de dados pelo docente, os quais geram reflexão e análise, com objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos” (Imberón, 2010, p. 17-18). Nesse entendimento, a formação continuada na atualidade deve proporcionar aos profissionais oportunidades de atualização, aprofundamento de conhecimentos e competências ao longo de suas carreiras.

Em relação ao contexto amazônico, a formação continuada de professores na Amazônia apresenta desafios e particularidades que precisam ser considerados. eles estão as demandas de reformas educacionais propostas pelas universidades e Instituições de Ensino Superior, relacionadas às políticas curriculares, bem como as questões sociais e culturais. No entanto, essas adaptações podem ser mais complexas devido às especificidades culturais e geográficas da região amazônica. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2022, p. 81), afirmam que:

Pensar em políticas públicas para a formação docente requer considerar as mais diversas características que envolvem todas as regiões do Brasil, levando em conta a cultura, a língua, os costumes, os instrumentos disponíveis, as

condições climáticas, os povos originários, a comunidade ribeirinha etc. Ainda destacamos que a região norte, e mais específico a região amazônica, deve ter assegurada sua representação em tais políticas, de modo que os/as professores/as que atuam nessa localidade tenham preparo específico para lidar com as particularidades educacionais.

A criação de programas de formação continuada é crucial na Amazônia, onde o acesso a recursos e treinamentos pode ser limitado. No entanto, é preciso levar em consideração as especificidades e singularidades da região, o que implica diretamente na formação continuada do professor, que é indispensável, especialmente na Amazônia, onde os contextos educacionais são variados e demandam atualização constante.

Diante desse cenário, a formação continuada é fundamental para a criação de uma nova profissionalidade docente, abordando a dupla perspectiva dos saberes e dos valores. Isso significa que a formação deve incluir tanto conhecimentos atualizados em metodologias e práticas educacionais quanto a promoção de valores éticos, como a inclusão e a diversidade (Nóvoa, 2002). Essa abordagem integrada permite que os professores criem ambientes de aprendizagem eficazes e positivos, assumindo um papel transformador na educação.

A educação na Amazônia, apesar de seus desafios, apresenta uma grande riqueza de oportunidades. Por meio da experiência, os professores podem transformar as adversidades em soluções criativas e promover uma educação inclusiva e sustentável, alinhada às necessidades das comunidades e ao desenvolvimento regional. Para Nóvoa (2002):

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação dos professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, e participem como protagonista no desenvolvimento das políticas educativas. (Nóvoa, 2002, p. 59).

Portanto, torna-se fundamental valorizar modelos de formação que incentivem a constituição de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade pelo próprio aprimoramento profissional e atuem como protagonistas na criação de políticas educacionais. No entanto, esses avanços enfrentam desafios, como a desigualdade no acesso a programas de qualidade, especialmente em áreas remotas, além da resistência às mudanças por parte de alguns sistemas e profissionais.

Dessa maneira, “as mudanças nas escolas estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão coletiva e formada em crítica” (Nóvoa, 2002, p. 29). Sendo assim, investir nas tendências contemporâneas da formação de professores apresenta-se essencial para construir uma educação mais inovadora,

inclusiva e conectada às demandas sociais, refletindo o compromisso de preparar os educadores para que sejam agentes de transformação e protagonistas na promoção de uma sociedade mais justa.

Atualmente, nos processos contínuos de formação, podem ser identificados diversos cursos e tipos de formação continuada que o professor pode realizar ao longo de sua vida profissional. Essas formações podem ser classificadas com base em suas metodologias, objetivos e contextos de aplicação. Sobre os tipos de formação continuada, Gatti (2008, p. 57), afirma que devem ser compreendidos como:

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Com base nesse pensamento, apontamos aqui os principais tipos e a diversidade de cursos que os docentes podem realizar em serviço, como os cursos de aperfeiçoamento e especialização, que são geralmente oferecidos por universidades e instituições de ensino superior. Esses cursos são projetados para aprofundar os conhecimentos em áreas específicas do campo educacional e podem variar em duração e intensidade, desde cursos de curta duração até especializações de um ano ou mais.

Outra atividade que pode ser desenvolvida em cursos de formação continuada são as formações em serviço, que envolvem atividades de desenvolvimento profissional realizadas no próprio ambiente de trabalho, como reuniões pedagógicas, grupos de estudo, mentorias e coaching. Esse tipo de formação é altamente contextualizado, pois aborda diretamente os desafios e necessidades do local de trabalho. Segundo Nóvoa (1992):

Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém professores, prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento dos professores, por ser aquele que melhor se adapta a concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (Nóvoa. 1992, p. 55).

O autor defende que o conceito de desenvolvimento dos professores é mais adequado do que termos como aperfeiçoamento ou formação continuada, pois enfatiza a evolução e a continuidade da aprendizagem docente. Em vez de separar rigidamente a formação inicial do

aperfeiçoamento, o desenvolvimento considera que os professores estão em constante crescimento, ajustando suas práticas e conhecimentos ao longo da carreira.

Diante desse contexto, destacam-se, também, como importantes as oficinas e os seminários, que são eventos de curta duração e focam em temas específicos, oferecendo aos profissionais a oportunidade de discutir e explorar novos métodos e estratégias pedagógicas. As oficinas são geralmente mais práticas, enquanto seminários tendem a ser mais teóricos e discursivos (Libório; Vieira; Dias, 2023).

Logo, entendemos que a formação continuada e em serviço é fundamental para a manutenção da qualidade educacional, pois permite que os educadores se mantenham atualizados com as últimas pesquisas e inovações no campo da educação, além de promover a reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas. “Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores assumem o papel de sujeitos no próprio processo de conhecimento [...]” (Libório; Vieira; Dias, 2023, p. 9).

Nessa perspectiva, na educação continuada em serviço, os professores são participantes ativos no processo de aprendizado, desenvolvendo autonomia e adaptando suas práticas pedagógicas conforme as necessidades dos alunos e do ambiente escolar. Essa abordagem fortalece a identidade profissional dos docentes e contribui para uma formação mais eficaz e contextualizada.

Consideramos, também, que, nessa nova configuração de formação continuada, o estudo e a aplicação de metodologias de ensino inovadoras, desempenham um papel crucial na formação dos professores, por oportunizar aos futuros docentes uma reflexão crítica sobre seu papel na construção do conhecimento dos educandos. Isso leva a criar estratégias dinâmicas, atualizadas e contextualizadas com a realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajada. Ao incentivar a participação ativa dos discentes, essas abordagens permitem que eles desenvolvam habilidades essenciais, como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração (Bacich; Moran, 2018).

Além disso, as metodologias de ensino baseadas em metodologias ativas capacitam os professores a se tornarem facilitadores do aprendizado, preparando-os para criar ambientes educacionais dinâmicos e inclusivos, que estimulam a curiosidade e o protagonismo dos alunos.

Dessa forma, a adoção dessas práticas estimulantes não apenas enriquece a formação docente, mas também contribui para a construção de uma educação mais eficaz e transformadora.

### 2.1.2.2 Construções e reflexões da identidade docente

As mudanças no cenário educativo ao longo da história da educação colaboraram para o desenvolvimento e consolidação da formação de professores no Brasil, além de contribuir para a construção da identidade docente dos professores em formação, auxiliando a compreensão do papel e da autoimagem do professor dentro do contexto educacional. Para Gatti (1996, p. 85 - 86):

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. Os professores, como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com esses profissionais. Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade.

Segundo a autora, a identidade do professor influencia diretamente sua formação e práticas pedagógicas, moldando sua maneira de ensinar e interagir com os alunos. No entanto, pesquisas e políticas educacionais frequentemente ignoram suas vivências, limitando a eficácia das intervenções. Como a identidade docente é dinâmica e construída ao longo do tempo, reconhecê-la é essencial para garantir um ensino mais contextualizado e significativo, permitindo que os professores adaptem suas metodologias às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a identidade docente apresenta-se como um constructo complexo que se refere à percepção que os professores têm de si em relação ao seu papel e função como educadores, e isso inclui suas crenças, valores, experiências, habilidades e papéis sociais dentro da sala de aula e suas interações no contexto educacional.

Para Gatti (2017), a complexidade da formação de professores para a educação básica deve estar alinhada às necessidades sociais e educacionais das novas gerações, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com os desafios contemporâneos da educação. Além disso, há uma relação direta entre essa formação e as perspectivas político-filosóficas sobre o papel da escola, influenciando a maneira como o ensino é estruturado e conduzido.

Outro ponto relevante é a contribuição dos professores para as visões de futuro, ou seja, como sua atuação pode impactar a sociedade a longo prazo. Isso envolve a forma como os conhecimentos são trabalhados na educação básica e como os docentes podem adaptar-se às mudanças constantes no campo educacional. Segundo Gatti (2017):

As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.), e, sobretudo, novas posturas

didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. (Gatti, 2017, p. 727).

Diante desse cenário, as relações no ambiente escolar exigem abordagens inovadoras que promovam um ensino mais dinâmico e inclusivo. Perante das novas situações que surgem, é essencial que professores e gestores adotem estratégias flexíveis e adaptáveis, garantindo interações educativas mais eficazes. Um modelo pedagógico rígido pode limitar o aprendizado e a participação dos envolvidos, reforçando a necessidade de respostas inovadoras para fortalecer as relações e melhorar a qualidade da educação.

Contudo, faz-se necessário separar as dimensões identitárias docentes e diferenciar a identidade docente da identidade profissional. A primeira está intrinsecamente ligada à identidade pessoal do professor. A segunda refere-se à percepção do indivíduo sobre seu trabalho e sua profissão, incluindo suas responsabilidades, ética, compromissos e valores relacionados ao ensino. Segundo Nóvoa (1992, p. 24):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. [...].

Segundo o autor, a formação de professores deve ir além da transmissão de conhecimento técnico, promovendo a construção de uma identidade docente sólida e reflexiva. No entanto, muitas abordagens negligenciam o desenvolvimento pessoal, limitando a autonomia dos educadores no processo de aprendizado. Para que a formação seja eficaz, é essencial que os professores se reconheçam como agentes ativos de sua própria capacitação, integrando reflexão, prática e inovação. Somente assim será possível consolidar uma educação dinâmica e alinhada às demandas sociais.

Logo, essa nova configuração da identidade docente, moldada por lutas (Saviani, 2009), tem apresentado, no campo da formação docente, um novo formato em sua estrutura profissional. Nessa perspectiva, a formação torna-se intrinsecamente experiencial, sendo essencial que as vivências práticas estejam no centro do processo de desenvolvimento pessoal. Essa experiência tem um impacto significativo nas transformações da subjetividade, moldando a percepção que temos de nós mesmos e do mundo. No entanto, a influência da formação na identidade pode variar em intensidade, com algumas experiências sendo mais transformadoras do que outras (Josso, 2002).

Compreende-se, assim, que a formação é essencialmente experiencial, pois as vivências práticas desempenham um papel central no desenvolvimento pessoal. Essas experiências impactam a subjetividade, moldando a forma como percebemos a nós mesmos e o mundo. No entanto, a influência da formação na identidade varia, sendo algumas experiências mais transformadoras que outras. “Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articulada, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores no espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si [...]” (Josso, 2002, p. 28).

Dessa forma, a experiência formadora apontada pela autora vai além da simples transmissão de conhecimento, pois integra, de forma articulada, diferentes dimensões do aprendizado, como saber-fazer, funcionalidade, técnicas e valores. Nesse sentido, essa abordagem permite que o indivíduo desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão mais ampla do seu papel no contexto educacional e profissional.

Na contemporaneidade educacional, ao mobilizar uma diversidade de registros, a formação se torna dinâmica e significativa, garantindo que o aprendizado seja aplicado de maneira prática e contextualizada. Dessa forma, investir em uma formação experiencial fortalece tanto a identidade profissional quanto a capacidade de atuar de forma crítica e inovadora na sociedade.

Nesse sentido, a identidade docente é moldada pela experiência de ensino, influenciando como os professores percebem seu papel e sua prática educacional, pois “o saber dos professores é plural e temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (Tardif, 2012, p. 19). Dessa forma, entendemos que a formação identitária docente está também conectada diretamente à identidade cultural do professor, referindo-se ao conjunto de valores, crenças, tradições, linguagem e experiências que carrega consigo.

Sendo assim, pode-se concluir que os professores trazem consigo suas próprias identidades culturais para a sala de aula, o que pode influenciar suas abordagens pedagógicas, as relações com os alunos e o ambiente de aprendizagem. Segundo Tardif (2012, p. 54):

De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses

custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Para o autor, faz-se necessário compreender que a identidade docente é crucial para o desenvolvimento profissional e a prática eficaz dos professores. Ao refletir sobre sua própria identidade docente, os professores podem identificar seus pontos fortes, áreas de desenvolvimento e como suas experiências pessoais e culturais influenciam sua prática pedagógica, levando a uma abordagem mais reflexiva e culturalmente responsável ao ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e centrado no aluno.

Assim, afirma-se que a identidade docente é um aspecto fundamental do trabalho dos professores, influenciando sua prática pedagógica, os relacionamentos com os alunos e colegas, e contribuindo para uma cultura educacional mais ampla. Entendemos, assim, que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 2002, p.58). Diante dessa afirmação, compreendemos que a formação não se trata apenas de acumular conhecimentos ou técnicas, mas sim de um processo contínuo de reflexão crítica sobre as práticas e de construção da identidade profissional.

Nesse aspecto, o desenvolvimento ocorre por meio da análise constante das experiências e da adaptação às novas demandas, permitindo que o indivíduo evolua e se torne um agente ativo em seu próprio aprendizado.

Concluimos, assim, que esse período de formação permite que os professores se integrem a uma cultura profissional, compartilhando experiências, valores e práticas que moldam sua atuação na sala de aula. Além disso, a socialização nesse contexto fortalece a colaboração entre educadores, promovendo um ambiente de troca de conhecimentos e aprimoramento contínuo. Portanto, a identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, moldado pelas experiências, reflexões e desafios do ensino. Construí-la exige uma formação que vá além da técnica, promovendo um espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao reconhecer e fortalecer essa identidade, contribuimos para uma educação mais significativa, na qual os professores se tornam agentes ativos na transformação do ensino e da sociedade, em um processo de construção identitária no qual desenvolvem sua autonomia, consolidam suas práticas e se prepararam para os desafios da profissão.

### 2.1.3 A Formação Docente como Processo Reflexivo das Experiências

Começo nossas reflexões sobre os processos formativos, primeiramente falando sobre a profissão docente na atualidade, pois ser professor, seja em qualquer uma de suas dimensões, já considero como um ato de coragem. Lecionar nos dias de hoje, em qualquer que seja a instituição de ensino, pública ou privada, requer muita dedicação, empenho e determinação. A história da profissão docente sempre se apresentou como um espaço de luta e ressignificação do ato de ensinar, onde os direitos e deveres adquiridos ao longo de anos de luta servem de base para a reestruturação da educação no contexto atual (Nóvoa, 1992).

A relação entre saber, trabalho e contexto, enfatiza que o conhecimento não pode ser desvinculado da experiência e da identidade dos indivíduos que o detêm. No âmbito do trabalho docente, o saber é visto como algo dinâmico e influenciado por fatores como a história de vida dos professores, suas interações com os alunos e outros atores da escola. Nóvoa (2002) defende que, para compreender o trabalho do educador, é necessário considerar esses elementos constitutivos, destacando que a sala de aula é um espaço de intercâmbio de saberes e experiências. Assim, a análise proposta convida a uma reflexão crítica sobre a construção do saber, valorizando as vivências e a diversidade no ambiente escolar.

Ao longo da história, a formação de professores tem sido influenciada pela relação entre teoria e prática, na qual o conceito de experiência desempenha um papel essencial. No passado, a preparação de docentes era muitas vezes centrada em abordagens teóricas, com pouca conexão com as realidades enfrentadas em sala de aula. No entanto, com o avanço da educação e a evolução das demandas pedagógicas, percebeu-se a necessidade de integrar a experiência prática ao processo formativo dos educadores. Torna-se necessário, “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992, p.25). Por isso, faz-se necessário analisar cuidadosamente as mudanças propostas e garantir que elas contribuam para uma sociedade mais justa e democrática.

Essa integração permite que os professores passem a vivenciar situações reais e a compreender melhor os desafios do ensino, possibilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação no contexto escolar. Por meio da prática, os docentes têm a oportunidade de testar e adaptar as teorias aprendidas, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem e melhoria.

Partindo desse princípio, ao longo da formação de professores, a experiência prática tem sido valorizada como uma ferramenta que enriquece tanto o conhecimento teórico quanto as competências pedagógicas, proporcionando uma preparação mais completa e alinhada às

demandas contemporâneas da educação. Segundo Pereira (2010), em seus estudos sobre as teorias da experiência do filósofo John Dewey, destaca que, embora o princípio de valorização da integração entre teoria e prática na formação docente seja de suma importância, Dewey reconhece os desafios de transformar esse princípio em propostas curriculares. Isso se deve a uma herança cultural que separa e hierarquiza atividades intelectuais e práticas, dificultando a indissociabilidade entre elas. Para Pereira (2010):

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão esse princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. As origens das dificuldades de se compreender e de se seguir esse princípio, como vimos por meio dessa breve e incompleta discussão, baseada em alguns escritos de John Dewey, remontam ao período da Grécia clássica, berço da nossa civilização, e estão, portanto, profundamente arraigadas em nossa cultura. (Pereira, 2010, p. 85).

Assim, a formação de professores, ao longo da história, reflete um processo dinâmico de adaptação e aprimoramento, no qual a relação entre teoria e prática se mostra indispensável para garantir a eficácia e a qualidade do ensino. No entanto, aplicar essa relação não é uma tarefa fácil, devido ao seu processo histórico baseado em linhas teóricas engessadas e tradicionais.

Para efetivação das reflexões sobre os a formação dos professores, baseada em sua experiência e prática, tomamos como objeto de estudo John Dewey (1859 a 1952), filósofo e educador, que define experiência como o processo ativo e contínuo de interação entre o indivíduo e o ambiente, no qual o aprendizado ocorre pela experimentação e reflexão sobre as ações realizadas. Para ele, a experiência não é apenas algo passivo, mas um meio dinâmico de construção do conhecimento, conectando teoria e prática de maneira significativa. Segundo Dewey (1979, p. 6):

Aprender significa adquirir o que já está incorporado nos livros e a mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente tático. Ensina-se um produto acabado sem maior atenção quanto aos modos e aos meios, porque originalmente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se de produto cultural, de sociedade. Que suponham o futuro em tudo semelhante ao passado, que passa a ser usado como alimento educativo em uma sociedade em que a regra e não a exceção é mudar.

O autor critica a visão tradicional de aprendizado, que consiste na transmissão de conhecimentos fixos, sem atenção aos métodos, meios ou mudanças futuras. Ele ressalta que

essa abordagem trata o ensino como um produto acabado e ignora a natureza dinâmica de uma sociedade em constante transformação, na qual a mudança é a regra, não a exceção.

Atualmente, a relação entre teoria, prática e experiência continua sendo um aspecto crucial na formação e atuação dos professores. Os desafios enfrentados pelos educadores, como a inclusão, a diversidade cultural, a adaptação às novas tecnologias e a demanda por metodologias inovadoras, exigem uma formação que integre profundamente o conhecimento teórico às experiências práticas. Para Nóvoa (1992):

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (Nóvoa, 1992, p.28).

Hoje, mais do que nunca, os professores precisam aplicar teorias pedagógicas em contextos dinâmicos e reais, como salas de aula heterogêneas e situações que demandam criatividade e flexibilidade. A experiência prática, adquirida por meio de estágios, formações continuadas e vivências no ambiente escolar, permite que os professores enfrentem as complexidades do ensino, adaptando e testando as teorias conforme as necessidades dos alunos e das comunidades. Esse movimento, “iniciou-se na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, um movimento reformista da formação de professores da Educação Básica que buscou discutir a profissionalização do trabalho docente” (Pereira, 2010, p. 87).

Os princípios desse movimento evidenciam uma visão integrada e colaborativa do ensino. Eles propõem que o ensino seja concebido como uma atividade profissional, apoiada em um repertório sólido de conhecimentos, valorizando o papel do educador como alguém que, além de ensinar, está em constante aprendizado. A prática profissional, nesse contexto, não é apenas uma aplicação de saberes, mas também um espaço para a produção e o desenvolvimento de novos conhecimentos, destacando a importância da integração entre as instituições de ensino superior e as escolas de Educação Básica e promovendo um diálogo enriquecedor e contínuo que fortalece tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores. Essa abordagem busca transformar o ensino, priorizando a qualidade, a colaboração e a inovação na educação.

Segundo Dewey (1979), uma verdadeira sociedade democrática deve ser inclusiva e igualitária, promovendo uma educação que não apenas prepare os indivíduos para o ambiente técnico-industrial, mas também para o envolvimento ativo na vida social. Nesse pensamento, esse tipo de abordagem busca capacitar mental e emocionalmente os cidadãos para participar de mudanças sociais de forma construtiva, ajustando e transformando instituições sem causar

desordem, enquanto promove uma prática genuína de democracia, baseada na colaboração e na igualdade.

Diante da reflexão apresentada, compreender esses princípios torna-se necessário, pois, ao assimilá-los, percebemos que a experiência na educação ajuda os docentes a desenvolverem resiliência e habilidades interpessoais, tão indispensáveis nos dias de hoje. A formação docente contemporânea busca, assim, preparar profissionais que não apenas conheçam as teorias, mas saibam aplicá-las de maneira significativa, criando impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na educação, a experiência tem um papel essencial, pois é por meio dela que o conhecimento se torna significativo e aplicável. A educação que valoriza a experiência permite que os aprendizados sejam integrados à realidade do aluno, conectando teoria e prática. Essa relação fortalece o processo formativo, ajudando os estudantes a compreender e transformar o mundo ao seu redor (Dewey, 1979).

Dessa forma, a experiência torna-se indispensável para a formação de educadores, pois, ao vivenciar práticas reais, eles são capazes de adaptar e enriquecer as teorias pedagógicas, tornando-as mais eficazes e relevantes para os contextos de ensino. Portanto, a experiência é tanto um meio quanto um resultado do processo educacional.

Segundo Tardif (2012), o professor ideal deve dominar sua disciplina e seu programa, ter conhecimentos em ciências da educação e pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos. Esses elementos garantem uma prática docente fundamentada, eficaz e adaptada às necessidades dos estudantes.

Na formação de professores, a experiência desempenha um papel central. Por meio dela, os educadores conseguem aplicar teorias pedagógicas em situações reais, adaptar suas práticas às necessidades específicas dos alunos e aprimorar suas competências profissionais. A experiência proporciona aos professores uma compreensão mais profunda do processo educativo, ajudando-os a enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. Para Souza; Feldmann (2022):

As propostas de formação docente requerem a presença das circunstâncias que se estabelecem na relação entre a construção da experiência e a prática pedagógica e, estas circunstâncias nos ajudam a compreender conceitos importantes para refletir sobre o trajeto de aprimoramento da aprendizagem dos professores. Se mostra necessário tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção do conhecimento. À medida que o problema da articulação entre o pensar e o agir configura-se como um dos grandes desafios presente na questão dos processos formativos, o que dificulta a concretização de uma prática pedagógica, vista não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, é necessário compreender esta articulação como uma prática que

traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e dos sujeitos curriculares. (Souza; Feldmann, 2022, p. 3-4).

Além disso, a experiência prática durante a formação docente, como estágios e atividades de ensino, é indispensável para preparar os professores para o exercício da profissão. Ela permite que os educadores desenvolvam habilidades essenciais, como empatia, capacidade de improvisação e resolução de problemas, contribuindo para uma atuação mais eficaz e significativa no ensino. Assim, a experiência conecta teoria e prática, tornando a formação de professores mais completa e relevante.

Na educação atual, a experiência continua sendo um elemento central na formação de professores e no aprimoramento das práticas educacionais. Em um cenário marcado pela diversidade de contextos e pelas rápidas transformações tecnológicas e sociais, a experiência prática torna-se ainda mais relevância. “O processo de aprimoramento pedagógico da prática que compõe o trabalho dos professores nos coloca apontamentos que se referem à construção singular, pessoal e artesanal de se pensar o ensinar e o aprender, o conceito de experiência, a partir dos próprios docentes[...]” (Souza; Feldmann, 2022, p. 4). Dessa forma, os professores precisam lidar com situações complexas, como a inclusão de estudantes com necessidades especiais, o uso de tecnologias digitais e a personalização do ensino para atender às diferentes realidades dos alunos.

A formação de professores hoje enfatiza a importância de vivências práticas, como estágios supervisionados e participação em projetos escolares, para que os educadores possam aplicar e adaptar as teorias pedagógicas ao contexto real da sala de aula. Além disso, a experiência prática permite que os professores desenvolvam habilidades como empatia, resiliência e criatividade, fundamentais para o enfrentamento dos desafios do ensino contemporâneo. Dewey (1979), descreve a educação como um processo de dirigir, conduzir ou elevar os indivíduos, moldando-os para se ajustarem às formas de atividades sociais desejadas, focando nos mecanismos pelos quais um grupo social orienta os imaturos para assimilarem os valores e práticas do grupo, promovendo integração e desenvolvimento coletivo.

Assim, a experiência no contexto atual da educação é um fator indispensável para preparar professores que sejam capazes de enfrentar as demandas do mundo moderno e de contribuir para uma educação inclusiva, dinâmica e transformadora. Contudo, “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula” (Nóvoa, 1992, p.28).

### 2.1.3.1 Construção Reflexiva da Formação Docente no Contexto Amazônico

Ao conectar teoria e prática com os desafios e riquezas da Amazônia, os professores podem contribuir para uma educação contextualizada, transformadora e alinhada às necessidades das comunidades locais. “A experiência, que revela processos históricos intrínsecos e extrínsecos, mostra que somos singulares e particulares no processo de vida e de profissão, o que não permite uma padronização racional e prevista de existência” (Souza; Feldmann, 2022, p. 9).

Em relação à nossa realidade, a educação na Amazônia apresenta desafios únicos que refletem as particularidades geográficas, culturais e sociais da região. Para Bezerra; Silva (2024), o cenário educacional, em especial no contexto amazônico, revela desigualdades que intensificam as dificuldades na preparação dos futuros professores para atuarem no ensino básico. Além disso, as políticas públicas e as inovações tecnológicas precisam ser alinhadas às necessidades regionais para efetivamente contribuir para a transformação desse cenário.

Contudo, esses mesmos aspectos oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras, alinhadas ao princípio abordado por Dewey (1976,1979). A experiência dos professores desse contexto escolar desempenha um papel fundamental, conectando teoria e prática e promovendo soluções criativas frente às adversidades. Quanto a essa concepção Dewey (1979) afirma:

Dizer que a educação é uma Junção social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo. É particularmente verdade o fato de que uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação de seus próprios costumes. Para tornar as ideias gerais estabelecidas aplicáveis à nossa peculiar prática educacional, é preciso, por consequência, tratarmos mais detidamente da natureza da presente vida social. (Dewey, 1979, p. 87).

A educação na Amazônia, ao enfrentar desafios que derivam das características geográficas, culturais e sociais da região, encontra na concepção democrática da educação um caminho promissor. Nesse sentido, “a formação docente precisa estar atrelada à realidade local, especialmente na Amazônia, onde os desafios educacionais são agravados por fatores socioeconômicos e geográficos [...]” (Bezerra; Silva, 2024, p. 3117). No entanto, esses desafios, em vez de serem barreiras, tornam-se oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a transformação social.

Dentro desse contexto, a experiência dos professores surge como elemento essencial, atuando como mediadores que conectam teoria e prática, e incentivam a colaboração, o diálogo e a criatividade para superar adversidades. Assim, uma educação democrática na Amazônia pode transformar a realidade local, respeitando as especificidades da região e fortalecendo a cidadania e o senso comunitário. Segundo Dewey (1979, p. 93):

Os dois elementos de nosso critério se orientam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída.

Outro aspecto relevante relacionado aos princípios da experiência nesse contexto é a diversidade cultural da Amazônia, reconhecida como uma riqueza que exige sensibilidade, escuta ativa e respeito por parte dos educadores (Bezerra; Silva, 2024). Nesse sentido, os professores, ao acumularem experiência no contato com diferentes culturas e línguas, podem adaptar suas práticas pedagógicas, tornando o ensino mais inclusivo e conectado às necessidades dos alunos. Essa integração fortalece a identidade cultural dos estudantes, promovendo uma educação que valoriza as particularidades de cada comunidade.

Para Tardif (2012), o saber dos professores é diverso e resulta de várias fontes, incluindo a família, a cultura pessoal, a formação universitária e as instituições educacionais. Essa diversidade de conhecimentos indica que a formação docente é um processo contínuo, influenciado por experiências individuais e normativas pedagógicas. A interação com pares e a participação em cursos de formação continuada também são essenciais para o desenvolvimento profissional.

Relacionando a educação na Amazônia com conceito de experiência de Dewey (1976), o autor reforça a importância de adaptar o ensino às vivências reais dos professores e alunos. As práticas pedagógicas na região envolvem interações com o ambiente natural, social e cultural específico, permitindo que os educadores transformem seus desafios e descobertas em aprendizado contínuo. Por exemplo, ao lidar com questões como a sustentabilidade e a preservação ambiental, os professores podem integrar esses temas ao currículo, proporcionando aos alunos experiências educativas que conectam o saber à realidade local.

Em relação à formação de professores na Amazônia, seu processo formativo é marcado por uma trajetória histórica singular e por desafios contemporâneos que exigem uma abordagem

reflexiva e integrada às vivências regionais. Os desafios da formação de professores na Amazônia estão conectados a um contexto global, refletindo problemas como a desvalorização histórica da profissão e a precarização do trabalho, o que reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem os educadores e promovam melhores condições para sua atuação na região (Oliveira *et al.*, 2022). Essa trajetória combina a influência de lutas históricas pela valorização da educação com as peculiaridades socioambientais e culturais do contexto amazônico, demandando estratégias pedagógicas que atendam à diversidade e às necessidades locais.

Atualmente, ser professor na Amazônia é um ato de coragem e resiliência. “Quando encaramos como amazônidas, nascidos e criados nesta região do País, o desafio da formação, sentimos que o processo fica mais interessante. Trata-se de um desafio diferente, lócus diferente, realidade que assume uma nova roupagem, saberes, experiências, [...]” (Lopes; Ghedin; Mascarenhas, 2019, p. 453). Para os autores, a formação de professores na Amazônia é um desafio único, profundamente ligado à identidade dos educadores que nasceram e cresceram na região. Sendo assim, o processo formativo não pode ser tratado de maneira genérica, pois envolve um lócus específico, com realidades distintas que exigem abordagens contextualizadas.

Diante dessa perspectiva, a formação docente na Amazônia deve considerar os saberes locais, as experiências vividas e a necessidade de respeitar as comunidades, o ecossistema e a preservação ambiental. Com isso, os professores precisam ser preparados para atuar de forma sensível às particularidades culturais e ambientais da região, garantindo que o ensino seja relevante e alinhado às necessidades da população amazônica.

Além disso, é fundamental compreender que a formação docente não deve ser pautada exclusivamente por modelos tradicionais de ensino organizados por especialistas distantes da realidade local. Pelo contrário, ela deve emergir das experiências vividas pelos próprios professores e suas comunidades, reconhecendo suas práticas e saberes como bases legítimas para um aprendizado significativo. “Dentro do campo da experiência, o problema central da educação necessária na experiência é a seleção de quais experiências presentes vão fluir, vão dar frutos e vão ser criadoramente nas experiências subsequentes, qual delas vai fluir futuramente, [...]” (Dewey, 1976, p.16).

Compreende-se, assim, que uma formação docente reflexiva requer um olhar crítico para integrar vivências práticas ao conhecimento teórico, promovendo um aprendizado contínuo em uma espiral de desenvolvimento. Nesse sentido, a experiência cotidiana do professor e do aluno na Amazônia se torna não apenas um ponto de partida, mas uma constante

referência para reorganizar saberes e construir soluções que atendam às especificidades regionais. Ao fazê-lo, o educador contribui para o fortalecimento do vínculo entre a educação e a realidade amazônica, possibilitando a transformação social e ambiental.

Dessa forma, é imprescindível que a formação docente no contexto amazônico seja uma construção reflexiva, enraizada nas particularidades históricas e atuais da região. “Neste sentido, é basilar que as políticas públicas de formação docente reconheçam as particularidades da região amazônica, oferecendo subsídios para que os/as docentes estejam melhor preparados/as para a atuação nessa realidade” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 81). Ressalta-se, nesse cenário, a importância de políticas públicas que considerem as particularidades da Amazônia na formação docente, garantindo que os professores recebam preparação adequada para atuar na região, valorizando saberes locais e promovendo um ensino mais inclusivo e contextualizado.

Ao discutir a formação de professores no contexto amazônico, é necessário pensar na educação como um todo, suas modalidades, níveis de ensino e problemas e dificuldades, bem como, na busca por aperfeiçoamento, qualificação e atualização, em meio às inúmeras transformações que o campo educacional vem passando. “A formação competente deve levar em conta saberes populares, saber docente, reflexões sobre a prática e instigar, em um ato contínuo, o desenvolvimento de novas pesquisas na área do ensino” (Santana; Osório; Rocha, 2023, p. 57). Precisamos reconhecer que nem sempre esse é possível adotar um padrão único para o modelo escolar, sendo esta reconhecida por ele e por demais autores como uma formação contínua e adaptativa, à qual os professores precisam estar preparados para enfrentar desafios como: a falta de infraestrutura, o isolamento geográfico e as diferenças culturais.

Nesse sentido, a formação docente deve incluir a capacidade de análise crítica e a adaptação às mudanças, garantindo que os professores possam desenvolver estratégias eficazes para lidar com os obstáculos presentes em suas realidades. Segundo Santana; Osório; Rocha (2023):

Quando se aborda e reflete em formação continuada de professores, deve-se levar em consideração a necessidade local daquela comunidade, seja ribeirinha, quilombola ou educação do campo. É fundamental ter um olhar direcionado à necessidade local, deve-se pensar se os alunos e professores possuem acesso a novas tecnologias, transporte escolar, levar em conta o conhecimento cultural e possibilitar troca de saberes com o conhecimento científico, possibilitando um aprendizado, comprometimento e transformação social. (Santana; Osório; Rocha, 2023, p. 59-60).

Alinhado a este pensamento, entendemos que a conscientização de que a formação docente é uma ação contínua, complexa e crucial para o desenvolvimento de uma educação de

qualidade na Amazônia. Assim, os educadores dessa região devem ser vistos como agentes transformadores, capazes de produzir conhecimento e habilidades práticas que vão além do ensino de conteúdos específicos. A formação deve, portanto, capacitar os professores para lidar com os desafios do desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às necessidades da região.

Dewey (1979) descreve a vida como um processo contínuo de renovação, resultado da interação ativa entre os seres vivos e o meio ambiente, destacando a interdependência e a adaptação constante que moldam essa dinâmica. Dentro desse pensamento, compreendemos que os desafios enfrentados pelos docentes na Amazônia, como trajetos difíceis e falta de infraestrutura, podem ser usados como oportunidades para criar soluções inovadoras e enriquecedoras, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado baseado na experiência. “Para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o *sentido social* de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados” (Dewey, 1979, p. 43).

Ao compreendermos esses princípios, criamos uma base sólida para entender e valorizar a educação, em qualquer contexto, mas principalmente na Amazônia, ao conectar os desafios regionais à construção de experiências significativas e transformadoras. A base da teoria da experiência, está na interação contínua e dinâmica entre o indivíduo e o ambiente. Para Dewey (1979), a experiência é essencialmente um processo ativo, onde o aprendizado ocorre por meio de vivências práticas e reflexões. Essa interação não é apenas um ato de absorção passiva do mundo ao redor, mas um caminho de transformação mútua: o indivíduo é moldado pelo ambiente e, ao mesmo tempo, influencia e modifica o ambiente. Segundo Dewey (1979, p. 48):

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender.

Segundo o autor, o aprendizado se torna mais eficaz quando está ligado a situações concretas e relevantes, pois isso permite ao indivíduo relacionar os conhecimentos adquiridos à sua própria vida. Além disso, para que uma experiência seja verdadeiramente educativa, ela deve contribuir para o crescimento contínuo do indivíduo, preparando-o para enfrentar novos desafios e oportunidades.

Diante da afirmação, outro ponto de igual importância no processo educativo com princípios práticos é o caráter experimental da experiência, na qual o aprendizado deve envolver a tentativa, a experimentação e a avaliação, promovendo um ciclo ativo de descoberta e aprimoramento (Dewey, 1976). Dessa forma, a teoria da experiência valoriza tanto o aspecto prático quanto reflexivo do aprendizado, integrando teoria e prática em um processo de desenvolvimento integral.

Do mesmo modo, a formação de professores na Amazônia exige um compromisso com a reflexão crítica e a adaptação contínua às realidades locais. Os desafios inerentes à região demandam uma formação que vá além da simples transmissão de conhecimento, integrando práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Assim, é possível preparar educadores capazes de enfrentar os desafios educacionais da Amazônia, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e promovendo uma educação de qualidade e inclusiva. O compromisso com uma educação transformadora exige profissionais preparados para atuar como mediadores do conhecimento, capazes de estimular o pensamento crítico e a construção coletiva do saber. Na visão teórica de Dewey (1976), a experiência é um processo essencialmente ativo e contínuo, no qual o indivíduo interage com o ambiente de forma dinâmica, construindo conhecimento e promovendo seu desenvolvimento, sendo considerada uma ferramenta educativa fundamental, capaz de conectar teoria e prática, transformando o aprendizado em algo significativo e útil.

Para Dewey (1976), uma experiência genuinamente educativa tem dois elementos principais: continuidade e interação. A continuidade refere-se ao fato de que cada experiência contribui para o crescimento do indivíduo e serve como base para futuras experiências. Já a interação está relacionada à troca constante entre o indivíduo e o ambiente, onde o aprendizado ocorre por meio das ações realizadas e das reflexões sobre essas ações. Assim, a experiência é o caminho por meio do qual o aprendizado se torna relevante, transformador e integrado à vida prática, sendo indispensável tanto na formação de estudantes quanto na formação de professores.

Logo, a formação docente é um processo dinâmico e contínuo que se constrói por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional. Em uma perspectiva crítica-reflexiva, essa formação não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas se fortalece na experiência, na interação com diferentes contextos educacionais e na construção de saberes que possibilitam ao professor atuar de maneira consciente e transformadora. Segundo Dewey (1979):

Para que a situação suscite reflexão ou pensamento é indispensável que seja de tal natureza que provoque fazer-se qualquer coisa que não seja nem rotineira nem caprichosa; por outras palavras, alguma coisa que seja nova (e por essa razão incerta ou problemática), mas, ainda assim, suficientemente relacionada aos hábitos já existentes para que possa ser encaminhada eficazmente nos seus desenvolvimentos posteriores.

Esse encaminhamento eficaz é aquele que realiza um resultado perceptível e que se distingue de atividade puramente casual, cujas consequências não se possam mentalmente relacionar com aquilo que se faz. Por conseguinte, a questão mais importante que possa ser proposta a respeito de qualquer situação ou experiência que tenham o fim de fazer-nos aprender alguma coisa, é a qualidade do problema implicado nelas. (Dewey, 1979, p. 169).

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento da docência no contexto Amazônico exige uma postura investigativa e aberta ao diálogo, permitindo que os educadores ressignifiquem suas práticas, compreendam os desafios da educação e se tornem agentes de mudanças no ambiente escolar. “Na formação dos professores, deve-se observar expressões da cultura, identidade, diversidade e aprofundar o conhecimento sobre as etnias, nas quais os povos submetem outros povos. [...] em realizar a forma de adaptação na região amazônica” (Santana; Osório; Rocha, 2023, p. 60).

Ao considerar as experiências vivenciadas pelos professores amazônidas como parte essencial desse percurso, é possível ampliar as possibilidades de aprendizagem e fomentar uma educação mais democrática e emancipadora.

Diante desse discurso, consideramos que a formação docente no contexto da educação básica vai muito além de um conjunto de atividades, experiências e conhecimentos, pois os processos formativos contribuem tanto para a formação contínua quanto para o desenvolvimento profissional dos professores, em um sistema que engloba desde a formação inicial, que ocorre em instituições de ensino superior, até a formação continuada, que se dá ao longo da carreira docente por meio de cursos, oficinas, seminários, estudos autônomos e práticas reflexivas.

Logo, a formação docente no contexto amazônico exige uma abordagem que valorize as especificidades culturais, sociais e ambientais da região. Para isso, é essencial um processo reflexivo e contínuo, no qual os professores sejam incentivados a integrar conhecimentos tradicionais e científicos, garantindo uma educação contextualizada e significativa. A construção dessa formação passa pela valorização das práticas locais, pela troca de saberes e pela adaptação às necessidades das comunidades. Assim, a formação docente na Amazônia não deve apenas preparar educadores, mas também fortalecê-los como agentes de transformação social, promovendo um ensino comprometido com a realidade e o futuro da região.

## **2.2 Possibilidades de Metodologias Ativas de Ensino no contexto Amazônico**

Na área educacional, a orientação por metodologias de ensino adequadas torna-se essencial para atender aos objetivos delineados pelos educadores, promovendo assim um processo educativo mais dinâmico e eficiente. Assim, “a metodologia do ensino seria, então, o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos” (Manfredi, 1993, p. 1).

Diante desse conceito, entendemos que, os estudos sobre a temática da formação continuada de professores, baseados em suas vivências e práticas com o uso de metodologias ativas no ensino fundamental, podem emergir no campo acadêmico e educacional como ferramentas de ensino cuidadosamente selecionadas, que contribuem para a eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, esse movimento contemporâneo de formação envolve um conjunto de procedimentos didáticos que visam maximizar a eficácia e o rendimento no ensino.

Nesse sentido, a formação contínua de professores, no contexto contemporâneo, exige uma adequação de suas técnicas metodológicas, sendo oportunizada a utilização de metodologias ativas, caracterizadas por um conjunto de procedimentos didáticos integrados por métodos e técnicas de ensino inovadores e eficazes, com o objetivo de promover um ensino mais interativo e participativo, garantindo que os alunos se tornem agentes ativos em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Oliveira; Oliveira; Santos (2021, p. 42), afirmam que:

Um dos pressupostos das Metodologias Ativas é justamente a possibilidade de autoregulação da aprendizagem com vistas ao incentivo à construção de conhecimento colaborativo. Nas práticas tradicionalistas, os professores são concebidos como meros transmissores, diferentemente que nas concepções onde se tem o uso de Metodologias Ativas cuja criação de projetos torna-se viável.

Para os autores, as metodologias ativas, ao serem incorporadas na formação de professores, transformam a dinâmica educacional, criando ambientes de aprendizagem mais colaborativos e engajadores. Dessa forma, os educadores tornam-se mais aptos a aplicar estratégias pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e duradouro. Nesse contexto, entende-se que os processos metodológicos de ensino representam um conjunto de abordagens e práticas pedagógicas empregadas por educadores com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem dos discentes,

abrangendo uma gama diversificada de técnicas, recursos e estratégias didáticas, concebidas para alcançar objetivos educacionais específicos.

Em relação à formação de professores no contexto Amazônico, isso requer um olhar mais específico, pois se trata de uma realidade distinta, que demanda atenção às especificidades de cada comunidade ribeirinha, onde a maioria dessas comunidades está situada às margens dos rios e que influenciam diretamente nas aplicações e técnicas de ensino e aprendizagem dos professores. Nesse universo de biodiversidade, ao abordar o contexto amazônico, é preciso considerar que as aulas podem ser mais dinâmicas por estarem próximo à natureza e permitem uma relação direta com os conteúdos apresentados nos livros didáticos, pois “nas comunidades ribeirinhas da Amazônia brasileira, as pessoas possuem um jeito próprio de ser e fazer” (Lopes; Ghedin; Mascarenhas, 2019, p. 448 - 449).

Na área educacional, a metodologia é uma peça fundamental que guia todo o processo educativo, em suas mais variadas dimensões e modalidades de ensino, fornecendo um caminho estruturado e eficaz para alcançar os objetivos traçados para a aplicação e desenvolvimento de um projeto. Em suma, “metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 11).

Compreendemos, assim, que o termo metodologia se refere ao estudo da organização e dos caminhos necessários para conduzir uma pesquisa, um estudo ou produzir conhecimento científico, envolvendo a definição de estratégias, técnicas e instrumentos que orientam o processo investigativo, garantindo rigor e coerência na construção do conhecimento.

Para Manfredi (1993), a metodologia do ensino seria, então, o estudo das diferentes trajetórias traçadas, planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos e formativos. Ao relacionar-se diretamente com o tema da formação de professores e metodologias ativas, destacamos a importância de planejar e vivenciar as diversas abordagens pedagógicas para atingir objetivos educacionais específicos.

Na formação de professores, o foco está em capacitar educadores para desenvolver e aplicar trajetórias de ensino flexíveis e dinâmicas, que respondam às necessidades dos alunos e promovam um aprendizado significativo. Assim, entendemos que as metodologias ativas, por sua vez, envolvem estratégias que colocam o aluno no centro do processo educativo, estimulando a participação ativa, a colaboração e o pensamento crítico (Freire, 1996). Portanto, a formação de professores baseada em metodologias ativas requer um estudo aprofundado das

práticas pedagógicas, possibilitando que os educadores tracem caminhos eficazes e inovadores para guiar o processo de ensino-aprendizagem, alinhados aos objetivos formativos e ao desenvolvimento do senso crítico.

Dada a diversidade cultural, geográfica e socioeconômica da Amazônia, os educadores inseridos nessa realidade devem traçar trajetórias metodológicas adaptadas às suas necessidades locais, levando-se em conta não somente os objetivos educativos, mas também as especificidades ambientais, culturais e linguísticas dos alunos (Camargo *et al.*, 2022).

Sendo assim, a formação de professores na Amazônia deve abordar estratégias de ensino que promovam a valorização da identidade amazônica, a sustentabilidade e a interculturalidade, para que os futuros educadores possam orientar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto único. “É nesse contexto que se insere a escola amazônica, uma escola formada por sujeitos cujo modo de vida é resultado da mescla de indivíduos de etnias, culturas e civilizações diferentes que conformam um processo histórico de formação territorial e populacional na região” (Lopes; Ghedin; Mascarenhas, 2019, p. 449). Dessa forma, os processos metodológicos devem buscar direcionar as práticas pedagógicas de acordo com objetivos educativos e formativos, garantindo que o ensino seja estruturado de maneira eficaz e significativa.

Neste contexto, explorar e compreender metodologias educacionais em suas dimensões e variáveis é essencial para promover um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e enriquecedor, que atenda às necessidades individuais de cada aluno e promova um crescimento autônomo. Fernandes *et al.* (2021, p. 17) declara que:

Neste primeiro princípio, as metodologias e estratégias ativas estimulam a aprendizagem e a participação do aluno em sala de aula, fazendo com que ele utilize as dimensões sensório-motoras, afetivo-emocionais e mental-cognitivas. Além disso, o discente tem uma liberdade de escolha nas atividades propostas, mantendo uma postura ativa diante do seu aprendizado, sendo desafiado a pesquisar e encontrar soluções para problemas da sua realidade.

Compreende-se que as metodologias de ensino baseadas em aprendizagens ativas, em seu cerne, representam a estruturação e aplicação de métodos específicos em uma área de conhecimento ou prática e transcendem a mera seleção de ferramentas e técnicas, incorporando a busca por eficácia e sistematização em todo o processo. No contexto da pesquisa, por exemplo, a metodologia não apenas delinea os passos a serem seguidos, mas também garante a validade e confiabilidade dos resultados. No entanto, seu papel não se limita ao âmbito científico, estendendo-se também ao ensino e à prática profissional. Segundo Araújo (2015, p. 4):

A metodologia de ensino tem como alvo a articulação e a efetivação das seguintes dimensões: relações entre professores e alunos, o ensino-aprendizagem, objetivos de ensino, finalidades educativas, conteúdos cognitivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas, avaliação, faixa etária do educando, nível de escolaridade, conhecimentos que o aluno possui, sua realidade sociocultural, projeto político-pedagógico da escola, sua pertença a grupos e classes sociais, além de outras dimensões societárias em que se sustenta uma dada sociedade. Dessa forma, a metodologia de ensino guarda em si uma orientação filosófica fundada em concepções de homem, de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação entre outros aspectos. Mesmo que tais concepções não sejam expressas, elas orientam a ação educativa e o processo pedagógico, uma vez que o professor as leva consigo para a sala de aula: suas concepções de aluno, de ensino, de aprendizagem, de avaliação não se isolam de suas relações afeitas à sala de aula.

Em sala de aula, a metodologia eficaz não apenas transmite conhecimento, mas também promove o desenvolvimento crítico dos alunos. Da mesma forma, em ambientes profissionais, a metodologia pode ser a chave para a otimização de processos e a maximização de resultados. Portanto, é evidente que a metodologia pautada em uma aprendizagem ativa desempenha um papel fundamental em diversas áreas, garantindo a qualidade e a eficácia das atividades realizadas.

Por sua vez, tais metodologias que adotam abordagens diferenciadas e interativas, como o aprendizado baseado em projetos, o ensino colaborativo, a gamificação e a modalidade de educação a distância têm se mostrado cada vez mais necessárias na consolidação das habilidades e na construção do pensamento crítico. Segundo Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p.13).

Para Freire (1996), ao abordar sobre metodologias que adotam abordagens diferenciadas, o autor ressalta a necessidade de buscar o equilíbrio entre teoria e prática no contexto educacional, refletindo criticamente sobre as ações pedagógicas que permitem aos educadores se avaliarem e se ajustarem às suas práticas à luz do conhecimento teórico. Para ele, sem essa reflexão, a teoria pode se tornar irrelevante e desconectada da realidade, enquanto a prática pode se transformar em ações sem fundamento teórico (ativismo). Portanto, a reflexão crítica assegura que a teoria e a prática se complementam, promovendo uma educação mais eficaz e consciente.

Perante as discussões expostas, ao pesquisar sobre a formação histórico-metodológica para ensinar alunos de anos iniciais, entendemos que a essência das metodologias de aprendizagem ativa reside na criação de ambientes educacionais inclusivo, dinâmico e orgânico, levando-se em conta o contexto das escolas ribeirinhas, para serem tanto eficazes

quanto envolventes, capazes de atender às necessidades individuais dos alunos e promovam o desenvolvimento holístico de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Para Dewey (1979), a educação é um processo contínuo de desenvolvimento, onde cada etapa tem como objetivo ampliar a capacidade de crescimento e aprendizado do indivíduo.

Dentro do contexto educacional amazônico, na perspectiva da formação de professores e dos processos educativos relacionados às metodologias ativas aplicadas em sala de aula, a prática docente exige uma abordagem diferenciada. Para isso, é fundamental que os professores desenvolvam, em sua formação e atuação, o pensamento crítico-reflexivo sobre sua prática (Freire, 1996).

Essa abordagem estabelece uma conexão entre teoria e prática, trazendo para a realidade amazônica instrumentos que facilitam o acesso ao conhecimento local e contribuem para a compreensão dos processos cognitivos. Além disso, considera os contextos nos quais os alunos estão inseridos, garantindo que o ensino seja mais significativo e alinhado às suas vivências.

Dessa forma, as metodologias ativas aplicadas no contexto amazônico tornam-se ferramentas essenciais para a promoção da aprendizagem significativa e para a construção de uma sociedade mais capacitada e engajada com a educação.

Desse modo, “cabe ressaltar que as Metodologias Ativas têm sido implementadas por meio de diversas estratégias, tais como a Aprendizagem Baseada em Projetos (Product-Based Learning), o Ensino Híbrido, os Jogos, a Sala de Aula Invertida, a Instrução por Pares (Peer Instruction), [...]”. (Souza; Tinti, 2019, p. 76). Assim, as metodologias ativas representam uma transformação significativa na educação e na formação inicial de professores, pois priorizam a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de maneira colaborativa e prática. Por consequência, temos na figura acima, o esquema de como as metodologias ativas se apresentam no contexto escolar.

Entre as diversas abordagens, destacam-se no esquema acima o *Ensino Híbrido (Blended Learning Ou B-Learning)*, que se subdivide **Disruptivos e Sustentados**. No *Ensino Híbrido Disruptivo* encontram-se as seguintes abordagens, o **Modelo flex**, o **Modelo à la carte** e o **Modelo virtual** enriquecido. Já no *Ensino Híbrido Sustentado* temos a **Rotação por estações**, **Laboratório Rotacional**, a **Rotação Individual** e a **Sala de aula invertida**. Além do *Ensino Híbrido*, temos ainda esquematizado a *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)*, e a *Gamificação*. (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015).

Entende-se que esses tipos de Metodologias Ativas possibilitam, com o apoio de um professor tutor, que os alunos aprendam a tomar consciência de seu processo de aprendizagem, explorar diferentes métodos cognitivos e a gerenciar suas próprias estratégias de estudo. No

entanto, tais conceitos devem ser efetivados e consolidados na formação contínua dos professores, que é um período crucial para o desenvolvimento de competências pedagógicas e, nesse contexto, a incorporação de Metodologias Ativas é essencial (Bacich; Moran, 2018). Essas metodologias aumentam a participação dos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e prazeroso, o que é fundamental para que futuros docentes aprendam a captar e manter o interesse dos estudantes. Além disso, ao enfrentarem desafios e receberem feedback imediato, os alunos se sentem mais motivados e são incentivados a continuar aprendendo e a melhorar seu desempenho

Dessa forma, oportuniza-se a todos ensinar e aprender de inúmeras maneiras, em qualquer momento e em vários lugares. Integrar o que vale a pena aprender, para que serve e como realizá-lo é uma tarefa complexa, especialmente em uma sociedade multicultural e em constante mudança, pois a educação reflete as contradições da sociedade, onde ideais e práticas muitas vezes não são coerentes, tanto em competências socioemocionais quanto em valores, e muitas das competências socioemocionais e valores defendidos não são coerentes com o comportamento cotidiano de parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. (Bacich; Moran, 2018).

Nas palavras de Bacich; Moran (2018), faz-se necessário a flexibilidade da educação moderna, que permite ensinar e aprender de diversas maneiras e em diferentes momentos e lugares, refletindo a importância da adaptabilidade na educação, que agora é mais dinâmica e menos restrita ao ambiente físico da sala de aula.

Para o autor, a integração do que vale a pena aprender, para que serve e como realizá-lo é descrita como uma tarefa complexa, sugerindo que a educação não é apenas sobre transmitir informações, mas também sobre conectar esse conhecimento de forma relevante e prática para os alunos, observando que a tarefa de integrar o conhecimento é especialmente desafiadora em uma sociedade multicultural e em constante mudança, onde a diversidade cultural e as rápidas transformações podem criar contradições e dificuldades na aplicação uniforme de práticas educacionais.

Dessa forma, Bacich; Moran (2018), mencionam que a educação reflete as contradições da sociedade, onde os ideais e práticas nem sempre são coerentes, indicando que a educação não ocorre em um vácuo, mas é influenciada e influenciadora das dinâmicas sociais, e aponta a falta de coerência entre os valores e competências socioemocionais defendidos e o comportamento real de gestores, docentes, alunos e famílias, sugerindo uma discrepância entre o que é promovido oficialmente em termos de valores e o que é praticado no cotidiano, o que pode comprometer a eficácia educacional.

Assim, podemos afirmar que o autor ilustra a complexidade e os desafios da educação moderna da formação dos professores, principalmente dos docentes da região amazônica, destacando a necessidade de alinhar práticas educacionais com valores reais e reconhecer a influência das contradições sociais, implicando um esforço contínuo para tornar a educação relevante e coerente em um mundo diversificado e em constante evolução. Dessa forma, ao tornar o aprendizado um processo mais atraente e imersivo, as metodologias de ensino contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico e o desenvolvimento de competências essenciais e os preparam para os desafios do século XXI. (Moran, 2015).

Dessa maneira, torna-se inegável que a educação está passando por uma transformação significativa, impulsionada pela interseção entre a crise sanitária global e pela necessidade de buscar novos olhares para o cenário educativo, moldado pelas mudanças advindas do período pandêmico, e, viu-se obrigado a repensar suas práticas e estratégias diante da necessidade de incorporar no processo educativo as tecnologias como ferramentas essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, as escolas se viram diante do desafio de se adaptar a um novo modelo de ensino temporário, uma verdadeira revolução educacional, que demandou a adoção de novas, dentre elas as metodologias ativas como uma resposta eficaz às demandas emergentes. Nesse contexto, surge as Metodologias Ativas de Ensino ou somente Metodologias Ativas (MAs) que têm na perspectiva da aprendizagem ativa o papel de representar um conjunto de abordagens pedagógicas focadas na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, fomentando sua autonomia e engajamento. Para Moran; Bacich (2018, p. 18):

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, design thinking, desenvolvimento do currículo STEAM, criação de jogos, entre outras, este livro mostra a relevância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios da metodologia ativa.

Os autores destacam a variedade de métodos associados às metodologias ativas que promovem a aprendizagem por meio da experiência e desenvolvem a autonomia e o protagonismo dos alunos. Dentre esses métodos estão a problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, design thinking, currículo STEAM e criação de jogos, alguns já mencionados acima. Nesse sentido, Moran; Bacich (2018) enfatiza a importância do papel do professor e sua autonomia para criar métodos de ensino, sempre respeitando os princípios das

metodologias ativas, que visam tornar o aprendizado mais dinâmico e eficaz. Para Fernandes *et al.* (2021), a temática voltada para a formação integral e autônoma do aluno, na qual o educando é colocado como ator participativo de suas atividades e o professor como mediador desse processo, está em crescimento no cenário educacional brasileiro. Segundo Fernandes *et al.* (2021, p. 9):

Na busca de melhorar a qualidade do ensino de diferentes conteúdos, destacam-se distintas possibilidades, entre elas, as Metodologias Ativas (MAs) e as Estratégias Ativas (EAs) de ensino-aprendizagem, que propõem uma possibilidade de substituir a educação transmissiva ou “bancária”, desafiando profissionais da educação e alunos a cultivarem um pensamento crítico e reflexivo sobre o processo de ensinar e aprender.

Diante desse pensamento, compreendemos a importância da Metodologia Ativa na formação inicial de professores, para preparar os futuros educadores a implementar uma variedade de abordagens inovadoras que promovem a aprendizagem experiencial e desenvolvem a autonomia e o protagonismo dos alunos.

Assim, a formação de professores deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos futuros docentes ser autônomos e criativos na criação de métodos de ensino, garantindo uma educação de qualidade e centrada no aluno, em conformidade com os princípios das Metodologias Ativas descritas abaixo (Figura 8).

Figura 8 - Princípios da Metodologia Ativa



Fonte: Adaptado de Diesel, A.; Baldez, A. L. S.; Martins, S.N. (2017)

As metodologias ativas de ensino são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa e engajamento. Em contraste com métodos tradicionais, onde o professor é o principal transmissor de conhecimento, as metodologias ativas incentivam a colaboração, a reflexão crítica e a resolução de problemas pelos próprios estudantes. Entre os princípios fundamentais dessas metodologias estão: *Aluno como Centro do Ensino e da Aprendizagem; Autonomia no Processo de Aprendizagem; Aprendizagem Significativa; Problematização da Realidade; Trabalho em Equipe; Reflexão, Inovação e Professor como Mediador Facilitador e Ativador* (Fernandes *et al.*, 2021):

Dessa forma, os professores precisam adaptar o ensino para atender às necessidades variadas dos alunos, considerando suas origens culturais, experiências e contextos regionais. Isso pode incluir a integração de conhecimentos locais e indígenas no currículo. “Essa formação não pode ser desprezada dessa realidade, para conseguir atingir seu propósito: formar docentes para a atuação na formação plena de educandos/as” (Oliveira *et al.*, 2022).

No contexto amazônico, a aplicação dos princípios das metodologias ativas pode ajudar a superar desafios específicos relacionados à diversidade cultural, acessibilidade e infraestrutura. Adaptar essas metodologias para refletir as realidades e necessidades locais pode tornar a educação mais relevante e eficaz, promovendo um aprendizado mais envolvente e significativo.

Em contraste com o paradigma tradicional de ensino, caracterizado pela predominância da transmissão unidirecional de conhecimento pelo professor, as metodologias ativas deslocam o foco para uma dinâmica centrada no aluno, onde este desempenha um papel proeminente na construção ativa do próprio entendimento “o ato de ensinar na educação formal leva o professor a decidir questões que implicam diretamente no perfil do aluno/cidadão que se deseja atuante na sociedade” (Altrão, 2016, p. 84).

Perante a citação de Altrão (2016), o ato de ensinar na educação formal, exige que o professor tome decisões que influenciam diretamente a formação do perfil dos alunos, moldando-os como cidadãos atuantes na sociedade. Isso destaca a responsabilidade dos educadores em definir práticas e conteúdo que desenvolvam as competências e valores necessários para a participação ativa e consciente dos alunos na vida social.

Nesse sentido, ao relacionar com a formação inicial de professores, fica claro que a formação inicial deve preparar os futuros educadores para tomar decisões pedagógicas conscientes e responsáveis, que moldem alunos capazes de atuar efetivamente na sociedade. Durante essa formação, os professores devem aprender a planejar e implementar práticas

educativas que desenvolvam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também competências sociais, éticas e cívicas. Isso garante que, ao ingressarem na carreira docente, estejam aptos a contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de enfrentar os desafios e contribuir positivamente para a sociedade.

Assim, metodologias de aprendizagem, como as metodologias ativas baseadas em problemas, em projetos, sala de aula invertida, discussões em grupo, estudos de caso e gamificação ganham destaque como ferramentas pedagógicas fundamentais. O propósito fundamental dessas abordagens é promover uma aprendizagem mais significativa, caracterizada pela internalização do conhecimento, sua aplicação em contextos relevantes e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais essenciais para a formação integral dos estudantes.

## CAPÍTULO III

### **VOZES DOCENTES E METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DAS ÁGUAS**

A educação na Amazônia apresenta desafios únicos, exigindo dos professores criatividade, resiliência e um profundo compromisso com a aprendizagem significativa. Neste capítulo, exploramos as vivências e experiências dos docentes que atuam na Escola das Águas, uma realidade educacional que se molda às condições geográficas e socioculturais da região, com foco nas vivências e práticas desenvolvidas na singularidade da Escola das Águas.

Neste terceiro e último capítulo, intitulado *Vozes Docentes e Metodologias Ativas de Ensino: Vivências e Experiências na Escola das Águas*, refletimos sobre as premissas teóricas epistemológicas que sustentam a Pesquisa Narrativa numa perspectiva nacional e internacional, apresentando conceitos históricos e contemporâneos da Pesquisa Narrativa na formação de professores. O capítulo está dividido em três subtítulos, o primeiro permite compreender as várias dimensões da Pesquisa Narrativa, abordando os princípios históricos e filosóficos da narrativa baseada na experiência e nos processos formativos dos docentes.

No segundo subtítulo, abordamos as narrativas docentes em metodologias ativas, apresentando reflexões e enfatizando a importância do ato de narrar.

No terceiro e último subtítulo, apresentaremos o contexto investigativo identificando os sujeitos colaboradores e sua relação com o lócus da pesquisa. Por fim, narraremos as histórias vividas e experienciadas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa em seus processos formativos iniciais e evidenciaremos as implicações dessas histórias em suas práticas pedagógicas docentes.

O capítulo visa destacar a importância de ouvir as vozes dos docentes, compreender suas trajetórias e refletir sobre as transformações que as metodologias ativas podem trazer para a educação em contextos tão únicos como o da Escola das Águas, buscando não apenas valorizar os educadores, mas também inspirar novas práticas que façam da educação um espaço de constante inovação e transformação social.

#### **3.1 As várias dimensões da Pesquisa Narrativa**

A Pesquisa Narrativa tem ganhado destaque nas ciências humanas e sociais como um poderoso método de investigação capaz de revelar experiências, significados e trajetórias de vida. As ciências sociais são fundamentadas no estudo da experiência humana, enfatizando a importância de entender as vivências individuais e coletivas em suas múltiplas dimensões culturais, sociais e psicológicas. Compreendemos, assim, que a Pesquisa Narrativa se destaca

como uma abordagem essencial para compreender as experiências humanas em suas diversas dimensões, permitindo analisar trajetórias individuais e coletivas e revelar significados profundos que moldam identidades e relações sociais.

Fundamentada na interpretação de relatos, essa metodologia respeita a subjetividade dos sujeitos e a complexidade dos contextos em que estão inseridos. Nas ciências sociais, onde a vivência humana é central, a Pesquisa Narrativa possibilita uma visão ampla da realidade, conectando aspectos culturais, sociais e psicológicos a fim de proporcionar uma compreensão mais rica e integrada do mundo. Segundo (Clandinin; Connelly, 2011, p. 26):

Ao longo da construção de nossas carreiras no campo da pesquisa e Educação, fomos situados nesse caminho de distanciamento da experiência (embora não percebêssemos isso naquela época). Descobrimo-nos quantificando o que nos interessava, e é claro, à medida que quantificávamos a experiência, sua riqueza e expressão eram estripadas fora. No entanto, por quaisquer que sejam as razões, seja pela educação formal apresentada, seja pela forma como cada um de nós levava a sua vida, ou seja, por outras razões ou combinações de razões, nossos interesses pelas experiências se mantêm vivos. Sabemos que havia pouco em nossos estudos de psicologia, sociologia, administração e filosofia campos que se pareciam muito mais com nossos estudos em Educação, que sustentavam nosso interesse contínuo em tentar entender as experiências em nossas vidas e em nossa pesquisa.

Ao se apoiar na construção e interpretação de relatos individuais, essa abordagem permite uma compreensão profunda dos fenômenos, valorizando as subjetividades e contextos que moldam a identidade dos sujeitos. Suas múltiplas dimensões envolvem aspectos metodológicos, epistemológicos e éticos, tornando-a uma ferramenta essencial para quem busca explorar as histórias vividas e compartilhadas.

Pensar em narrar ou contar algo, ou alguma história, principalmente algo de si, nos remete a refletir sobre o que está sendo narrado e quem está narrando, realizando uma imersão ao passado e aos fatos ocorridos no decorrer da vida. Sendo assim, pesquisas com abordagens da vida real oferecem um novo campo de estudo para reflexão sobre as atividades pedagógicas e um rico material de investigação, ajudando-nos a compreender, entre as várias possibilidades do processo formativo na área profissional docente, os relatos de experiências e vivências dos professores em suas mais variadas dimensões. “As abordagens das histórias de vida, [...], visa diferenciar melhor as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos da investigação-formação” (Josso, 2002, p. 15). Logo, as histórias de vida servem não apenas como objetos de estudo, mas também como ferramentas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento tanto do pesquisador quanto do conhecimento na área.

Assim, ao escrever sobre nossas próprias vivências, mergulhamos nas memórias, sentimentos e aprendizados que moldaram quem somos. Essas histórias pessoais são valiosas para nossa autoconsciência e crescimento, pois não são apenas produção de histórias, mas sim partilhas de experiências e vivências ao longo da vida, que nos conectam com os outros através da escuta ou da leitura, criando vínculos e promovendo a compreensão de si. Dessa forma, “é a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 97).

As narrativas são formas de expressão que permitem a transmissão de experiências, conhecimentos e valores por meio de histórias contadas por indivíduos ou grupos, desempenhando um papel crucial na construção da identidade e na compreensão do mundo, proporcionando uma conexão emocional e intelectual entre o narrador e o ouvinte. Dessa forma, as narrativas podem ser orais ou escritas, ficcionais ou baseadas em fatos, e são utilizadas em diversas áreas, como a literatura, a educação, a psicologia e a antropologia, destacando-se como ferramentas poderosas para a comunicação e a preservação cultural. Segundo Paiva (2008, p.1):

Muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos etc. As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas na área de Linguística Aplicada.

Compreendemos, assim, que as narrativas podem ter diversos significados. Entre eles, encontram-se as histórias, relatos de eventos reais ou fictícios, e sequências de acontecimentos conectados logicamente, presentes em textos orais, escritos e visuais. Dessa maneira, as narrativas são fundamentais na comunicação e são amplamente estudadas na Linguística Aplicada, devido à sua capacidade de estruturar e transmitir experiências e conhecimentos.

Diversas áreas do conhecimento, além da história e da literatura a (tradicionalmente consideradas campos das narrativas) estão investigando como a realidade é reconstruída através delas. Na educação, tomamos por referência a pesquisa narrativa conforme Paiva (2008). Portanto, a pesquisa narrativa, que se caracteriza pelo estudo das histórias e experiências humanas através da coleta e análise de narrativas dos sujeitos, tem uma construção histórica rica e multifacetada.

A pesquisa narrativa envolve compreender e interpretar dimensões pessoais e humanas, para além de esquemas fechados e quantificáveis, buscando dar voz ao pesquisado e desenvolver estudos em uma perspectiva êmica, ou seja, considerando a visão interna do sujeito

da pesquisa, “[...] é, antes de tudo, uma provocação para considerar, por um lado, o que produziu, ao longo da história ocidental, a dicotomia entre o sujeito epistêmico (do conhecimento) e o sujeito biográfico (do autoconhecimento), [...] considerada como prática pedagógica na perspectiva da pesquisa-formação” (Passeggi, 2016, p. 3).

Para Josso (2002), as histórias de vida servem não apenas como objetos de estudo, mas também como ferramentas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento tanto do pesquisador quanto do conhecimento na área. Nossa trajetória pessoal e educacional influencia diretamente nossas perspectivas, habilidades e até nossa identidade. A pesquisa-formação utiliza narrativas em que o narrador reflete sobre suas próprias experiências, tornando a pesquisa-ação um processo de formação inserido dentro da construção histórica sobre pesquisa narrativa. Compreendemos que a narrativa complementa a história, permitindo simbolizar o que não foi representado na história oficial e preenchendo as lacunas e ausências, criando algo que pode não ter sido documentado na história tradicional. Sendo esta, uma abordagem rica para compreender a complexidade das experiências humanas, dando voz aos sujeitos e explorando as nuances das histórias que contamos e vivemos.

Desta forma, pode-se dizer que o conceito evoluiu de diversas correntes teóricas e metodológicas que refletem as particularidades culturais e acadêmicas de cada região. Sendo assim, “a teoria e o estudo sistemático da narrativa começaram no início do século XX como uma ciência de forma literária” (Carvalho; Silva; Bianchi, 2021, p. 2). Na Europa, a pesquisa narrativa começou a ganhar destaque a partir do final do século XX, especialmente com o crescimento dos estudos qualitativos nas ciências sociais e humanas. Assim, “o conceito de narrativa, amplamente discutido entre filósofos e historiadores desde a segunda metade do século XX, é essencial para o pensamento histórico” (Gevaerd, 2009, p. 2).

Entende-se que o conceito de narrativa, amplamente discutido entre filósofos e historiadores desde a segunda metade do século XX, é essencial para o pensamento histórico, pois permite a construção e a compreensão dos eventos passados de maneira coerente e significativa. Portanto, para alguns filósofos, não há contestação relevante sobre a natureza narrativa da historiografia, indicando que a história é estruturada e interpretada mediante narrativas. Isso significa que a forma como organizamos e contamos os eventos históricos é fundamental para dar sentido e contexto ao nosso entendimento do passado.

Ainda na construção do processo histórico e filosófico da pesquisa narrativa, consideramos que os primeiros usos de abordagens narrativas na pesquisa surgiram na década de 1970, período em que estudos passaram a utilizar histórias, mitos e sagas como valiosas fontes de dados. Nos últimos 20 anos, a perspectiva narrativa se consolidou nos estudos

organizacionais e foi aplicada também em comercialização e gestão, com destaque para a gestão cultural, onde os pesquisadores defendem a narrativa como metodologia complementar (Carvalho; Silva; Bianchi, 2021).

Segundo Cardoso (2000), o filósofo Paul Ricoeur argumentava que a narrativa era uma forma fundamental de dar sentido à experiência humana, integrando elementos de tempo e identidade. Logo, Paul Ricoeur foi um dos primeiros filósofos europeus a tratar de forma sistemática a narrativa em suas obras. No primeiro tomo de *O Tempo e a Narrativa*, Ricoeur (1994, 1995, 1997) estabelece as bases para entender como a narrativa e o tempo estão interligados. Em sua obra, o autor explora filosofias antigas e modernas, oferecendo uma visão abrangente de como os seres humanos percebem e dão sentido ao tempo através da narrativa, explorando como ela estrutura a experiência humana do tempo e como é fundamental para a construção da identidade pessoal e coletiva.

Outra contribuição significativa veio do campo da psicologia, com Jerome Bruner, que enfatizou a importância das narrativas na construção do self e na cognição. Para Bruner, as pessoas constroem suas realidades e identidades através das histórias que contam sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Essa abordagem foi particularmente influente na psicologia cultural e na educação (Vieira; Henriques, 2014). Assim, Jerome Bruner, na psicologia, destacou que as narrativas são essenciais para a construção da identidade e da cognição, sugerindo que os indivíduos formam suas realidades e identidades por meio das histórias que contam sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor, impactando profundamente a psicologia cultural e a educação. Segundo Vieira; Henriques (2014, p. 164).

[...] o indivíduo constrói narrativas sobre si mesmo a partir de narrativas culturalmente dadas: tragédias, comédias, novelas, romances ou bildungsroman, nas quais ele assume o lugar de protagonista em um processo de autoconstrução. Essas narrativas possuem, portanto, uma função organizadora do self. A vida também imita a arte.

No Brasil, a pesquisa narrativa também emergiu como uma importante metodologia nas ciências sociais e humanas, mas com particularidades que refletem o contexto histórico e cultural do país. Uma das figuras pioneiras na utilização de narrativas no Brasil foi Paulo Freire, um renomado educador brasileiro, que revolucionou o campo da educação com sua abordagem crítica e emancipatória, enfatizando a importância do diálogo e da conscientização na prática pedagógica. Sua obra, centrada na *Pedagogia do Oprimido* (1968), destaca a necessidade de uma educação que promova a autonomia e a reflexão crítica dos indivíduos (Henriques; Guimarães; Rodrigues, 2021).

Segundo os autores, a pesquisa narrativa, que explora experiências pessoais e histórias de vida, encontra uma ressonância significativa nas ideias de Freire, pois ambas valorizam a voz e a experiência dos sujeitos como elementos centrais no processo educativo. Dessa forma, ao integrar a pesquisa narrativa com os princípios do educador, é possível aprofundar a compreensão dos contextos educacionais e das práticas pedagógicas, reconhecendo a importância das histórias individuais na construção do conhecimento e na transformação social.

Deste modo, “podemos afirmar que narrativas são registros que marcam posicionamento diante da realidade e sinalizam os caminhos reflexivos dos professores a respeito de seu próprio trabalho” (Ferreira; Prado; Aragão, 2015, p. 214), pois, a construção histórica do conceito de pesquisa narrativa revela uma evolução dinâmica e interconectada, na qual as experiências europeia e brasileira contribuem mutuamente para um campo de estudo que continua a se expandir e diversificar.

Sendo assim, a pesquisa narrativa é uma abordagem metodológica que se destaca por sua capacidade de explorar e compreender a complexidade das experiências humanas através das histórias que as pessoas compartilham, abrangendo diversas tipologias, cada uma oferecendo uma perspectiva única sobre como as narrativas pessoais, biográficas, culturais e comunitárias são formadas e interpretadas.

Neste pensamento, as diferentes formas de pesquisa narrativa permitem uma análise profunda das experiências individuais e coletivas, revelando como estas são moldadas por contextos históricos, culturais e sociais. Ao examinar essas narrativas, os pesquisadores podem desvendar os significados subjacentes e as dinâmicas que influenciam a forma como os indivíduos e grupos entendem e constroem suas vidas. Para Paiva (2008, p. 3), as pesquisas narrativas mostram como podem ser descritas como “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo”.

Consideramos assim, que as pesquisas narrativas são de grande importância como metodologia de investigação, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tendo ganhado um reconhecimento significativo nas últimas décadas, particularmente nos campos da educação e do ensino. Assim, a ênfase crescente na pesquisa narrativas na formação de professores tem se voltado para a promoção de processos que incentivam a reflexão e a autorreflexão, com a premissa de que os registros escritos das práticas profissionais e das experiências pessoais são fundamentais para a conscientização dos docentes sobre seu trabalho e identidade profissional. (Bremm; Güllich, 2022).

Certo disso, as narrativas são defendidas como uma abordagem crucial, integrando o conceito de investigação-ação, que favorece o aprimoramento das habilidades reflexivas dos professores e contribui para o desenvolvimento de uma prática docente mais consciente e fundamentada.

No contexto da formação de professores na Amazônia, entendemos que a pesquisa narrativa pode ser uma metodologia muito relevante, permitindo aos pesquisadores coletar histórias e narrativas sobre a experiência dos professores e dos próprios habitantes da região, oferecendo percepções profundas sobre como a educação é vivenciada e percebida nesse ambiente específico. Por exemplo, ao aplicar a pesquisa narrativa na formação docente na Amazônia, os pesquisadores podem reunir sobre os desafios enfrentados pelos professores locais, suas práticas pedagógicas adaptadas ao contexto amazônico e as formas como lidam com as especificidades culturais e ambientais da região. Essas narrativas poderiam revelar não apenas os desafios, mas também as estratégias bem-sucedidas e os recursos locais utilizados na prática educativa. Segundo Clandinin; Connelly (2011):

Ao longo da construção de nossas carreiras no campo da pesquisa e Educação, fomos situados nesse caminho de distanciamento da experiência (embora não percebêssemos isso naquela época). Descobrimo-nos quantificando o que nos interessava, e é claro, à medida que quantificávamos a experiência, sua riqueza e expressão eram estripadas fora. No entanto, por quaisquer que sejam as razões, seja pela educação formal apresentada, seja pela forma como cada um de nós levava a sua vida, ou seja, por outras razões ou combinações de razões, nossos interesses pelas experiências se mantêm vivos. Sabemos que havia pouco em nossos estudos de psicologia, sociologia, administração e filosofia campos que se pareciam muito mais com nossos estudos em Educação, que sustentavam nosso interesse contínuo em tentar entender as experiências em nossas vidas e em nossa pesquisa. (Clandinin; Connelly; 2011, p. 26).

Portanto, a pesquisa narrativa não apenas documentaria as experiências educacionais na Amazônia, mas também poderia informar políticas e práticas de formação de professores mais alinhadas com as necessidades e realidades locais, promovendo uma educação mais contextualizada e eficaz na região amazônica. Dessa forma, a pesquisa narrativa no contexto amazônico pode oferecer uma visão rica e detalhada sobre como as pessoas vivem e experimentam suas realidades, proporcionando contribuições valiosas para políticas e práticas que respeitem a complexidade e a riqueza cultural da região.

### **3.2 Narrativas docentes em metodologias ativas de ensino**

As narrativas docentes emergem como elementos essenciais, desempenhando um papel fundamental na mediação do processo educativo e na criação de um ambiente de aprendizagem

engajador e significativo. As pesquisas narrativas aparecem no contexto educativo como uma possibilidade de autoformação e “podem ser usadas ainda metodologicamente, ao serem incorporadas às outras possibilidades formativas, permitindo, àquele que narra, interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre acontecimentos” (Frauendorf *et al.*, 2016, p. 352).

Nesse sentido, as narrativas usadas como uma metodologia de ensino podem se caracterizar como uma importante ferramenta no desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais, podendo ser utilizadas nas mais diversas áreas conhecimento, de forma interdisciplinar, pois são instrumentos estratégicos que orientam e motivam os alunos, ajudando-os a fazer conexões significativas entre o conhecimento teórico e a aplicação prática. Portanto, as narrativas contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e contextualizado, permitindo que os estudantes se vejam refletidos nas situações abordadas e se sintam parte do processo educacional.

Para Bacich; Moran (2018, p. 46), o uso da metodologia ativa, como o projeto de vida, pode favorecer a construção de narrativas pessoais, nas quais cada aluno conta a sua própria história utilizando diferentes tecnologias disponíveis, como ferramentas digitais, e constrói um e-portfólio que documenta todo o seu percurso de aprendizagem. Dessa maneira, “um caminho interessante para o projeto de vida é a construção de narrativas, em que cada aluno conta a sua história utilizando as diversas tecnologias disponíveis e vai construindo o seu e-portefólio com todo o percurso de aprendizagem”.

Nessa abordagem, cada aluno tem a oportunidade de contar sua própria história, utilizando as diversas tecnologias disponíveis para documentar e refletir sobre suas experiências. Por meio da criação de um e-portfólio, os estudantes podem registrar e acompanhar todo o seu percurso de aprendizagem. Isso não apenas enriquece sua autoexpressão e autoconhecimento, mas também facilita a avaliação contínua e personalizada de seu progresso. Esse método integrativo fortalece a autonomia dos alunos e promove um aprendizado mais significativo e conectado com suas realidades. Segundo Bacich; Moran (2018, p. 67):

Contar, criar e compartilhar histórias é hoje muito fácil. Podemos fazer isso a partir de livros, da internet, de qualquer dispositivo móvel. Crianças e jovens conseguem e gostam de produzir vídeos e animações e postá-los imediatamente na rede. Existem aplicativos fáceis de edição nos smartphones. As narrativas são elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento. É importante utilizar narrativas, histórias, simulações, imersões e contos de fantasia sempre que possível, com ou sem recursos tecnológicos (p. ex., tribunal de júri).

Segundo os autores, o ato de contar, criar e compartilhar histórias é extremamente fácil hoje em dia, graças aos livros, à internet e aos dispositivos móveis, podendo ser facilmente incorporado ao contexto educativo por meio de metodologias ativas que pretendem desenvolver a reflexão e o autoconhecimento. Por consequência, as narrativas são poderosas para a motivação e a produção de conhecimento, pois oferecem uma dimensão contextual e emocional ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao incorporarem histórias e exemplos pessoais em suas práticas pedagógicas, os professores podem criar conexões mais profundas com os alunos, tornando os conteúdos mais acessíveis e relevantes. A humanização e a desobediência dentro da história, no contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inclusos e conscientes de sua inclusão (Freire, 1987). Além de possibilitar a humanização do processo educativo, essas práticas mostram que o conhecimento é construído a partir de experiências vividas e situadas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e diversificado, onde os alunos se sentem valorizados e compreendidos em suas singularidades.

Nessa perspectiva, compreendemos as narrativas como sendo um campo amplo para a efetivação dos discursos docentes. Dentre as tipologias das metodologias ativas podemos utilizar a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e os projetos colaborativos, que se beneficiam enormemente dos discursos e narrativas docentes. Ao usar uma aula invertida, por exemplo, o professor pode usar histórias e exemplos práticos para introduzir conteúdos que os alunos exploraram de forma independente antes de aprofundarem a discussão em sala de aula. Do mesmo modo, na aprendizagem baseada em projetos, as narrativas podem servir como ponto de partida para a investigação, estimulando a curiosidade e o engajamento dos alunos (Moran; Bacich, 2018).

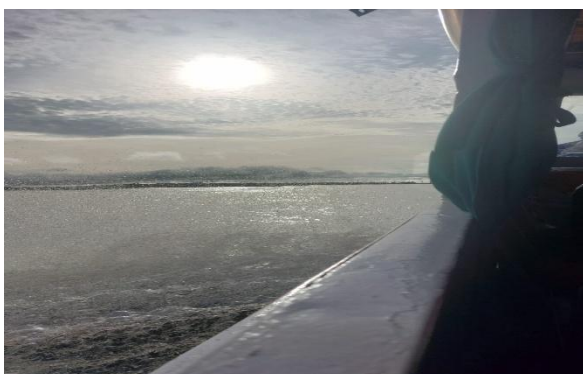
Neste ínterim, é crucial que os educadores em formação compreendam como suas palavras e histórias podem influenciar o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, programas de formação que integrem essas práticas podem preparar melhor os futuros professores para utilizar metodologias ativas de maneira mais eficaz e significativa. Ao explorar e valorizar essas dimensões, os educadores podem enriquecer o processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa, visto que a integração dessas práticas na formação de professores é essencial para preparar educadores capazes de enfrentar os desafios do ensino contemporâneo e de promover a construção ativa do conhecimento.

### 3.3 Um olhar sobre os elementos que compõem a pesquisa

Nesta seção, apresentamos os elementos que compõem a pesquisa e os aspectos históricos e geográficos do município onde está localizada a comunidade, na qual o estudo foi aplicada, como aspectos físicos e socioeconômicos, e uma descrição da escola, dos participantes da pesquisa e do espaço escolar.

Para a construção dos resultados deste estudo realizamos uma tessitura com os principais elementos dessa etapa, fazendo uma triangulação com as perguntas da entrevista narrativa, as respostas dos entrevistados e a análise fundamentada em referencial teórico. Dessa forma, apresentamos os resultados, buscando compreender os processos formativos, as vivências e a prática docente, bem como as principais percepções dos professores quanto ao uso de Metodologias Ativas no contexto Amazônico.

Figura 9 - Imagem da viagem de barco até a comunidade flutuante



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Nem sempre os caminhos que caminhamos são fáceis de percorrer, e se esse caminho for sobre as águas, torna-se mais difícil ainda (Figura 9). Mas, antes de iniciarmos qualquer trajeto, seja ele qual for, é necessário conhecer profundamente os elementos que o permeiam ao longo do percurso. Na pesquisa científica, não é diferente, para se chegar no final dessa caminhada acadêmica, faz-se necessária a utilização de uma metodologia adequada àquilo que se propõe investigar. Nessa parte da pesquisa, a metodologia representa o caminho que irá nortear nossa trajetória até a conquista dos objetivos, além de contribuir para a resolução do problema de pesquisa.

Com isso, estabelecemos o tipo de pesquisa, a forma pela qual foram coletados e tratados os dados, bem como a definição do local e dos sujeitos da pesquisa. Por entendermos a importância da metodologia, consideramos que uma abordagem bem organizada e coerente com o objeto investigado é essencial para a resolução da questão proposta. Para Marconi e Lakatos (2022), a metodologia trata-se da exposição de métodos de abordagem e de

procedimentos, além das técnicas de pesquisa a serem utilizadas. Em suma, é a descrição minuciosa de como se desenhou a pesquisa.

Para Gil (2002), a pesquisa pode ser desenvolvida por meio da observação das atividades do grupo pesquisado e de entrevistas com os participantes, a fim de captar suas explicações e interpretações, que podem estar conjugadas a outros procedimentos.

A partir disso, delineamos nosso percurso metodológico, sempre tomando como norte a resposta à pergunta que orienta esta investigação: o que dizem os(as) professores(as) que atuam na Escola das Águas sobre as implicações de suas vivências e experiências em seu processo de formação e em suas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das metodologias ativas de ensino?

### 3.3.1 As primeiras impressões sobre a pesquisa

Ao mergulhar na pesquisa sobre a formação de professores na região amazônica, percebo que os desafios vão muito além dos aspectos pedagógicos tradicionais. A geografia extensa, a diversidade cultural e a realidade social das comunidades ribeirinhas e indígenas tornam esse campo de estudo ainda mais fascinante e complexo. Esse primeiro contato com a sala de aula (Figura 10) e com os alunos da escola flutuante (Figura 11), me proporcionou um novo olhar sobre esse contexto tão específico, que certamente contribuirá para a construção de uma nova experiência em a minha trajetória formativa.

Figura 10 - Imagem da sala de aula da escola das águas (escola flutuante)



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Desde o início, ficou claro para mim que é essencial valorizar os saberes locais, respeitar as especificidades da região e buscar estratégias pedagógicas que dialoguem diretamente com essas realidades (Tardif, 2012). Ao aprofundar minha pesquisa, percebo que iniciativas inovadoras, construídas em parceria com as comunidades, são fundamentais para o sucesso da educação na Amazônia. Tenho certeza de que compreender melhor essa dinâmica

me permitirá contribuir com práticas mais eficazes e sensíveis, fortalecendo a formação docente e, conseqüentemente, o ensino na região.

Figura 11 - Imagem dos alunos da escola das águas (escola flutuante)



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Como professora de educação básica, sempre expressei interesse pelos processos educativos, principalmente pela área da matemática e por todo o contexto que cerca esse universo escolar, dentre eles a formação de professores para ministrar essa disciplina e o uso de metodologias inovadoras, as quais se tornam imprescindíveis para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem.

Visando conhecer os aspectos sociais, elementos e subjetivos do contexto que compõem a pesquisa e seus participantes, optamos por aplicar uma pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2021), esse tipo de estudo trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos sujeitos, além de responder a questões muito particulares da pesquisa. Para Gil (2002, p. 150), “a descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem [...]”.

Ao estudar os aspectos subjetivos dos fenômenos e comportamentos humanos, almejamos com a pesquisa compreender as vivências dos professores amazônidas em suas diversas dimensões, partindo do ponto da sua formação até sua vivência como docente em escola ribeirinha.

De acordo com Minayo (2012), ao utilizarmos a pesquisa qualitativa, ela exerce a capacidade de colocar-se no lugar do outro, considerando as singularidades dos indivíduos e sua subjetividade. Isso tudo sem perder de vista que a experiência e vivência de uma pessoa fazem parte de um contexto histórico coletivo, com a cultura do grupo em que ela se insere. Para Creswell (2007, p.186), “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso

significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias [...]”.

Nesse viés, a estruturação desta investigação se deu por meio de uma pesquisa narrativa, na qual, segundo Clandinin; Connelly (2011, p.106), um dos pontos de partida pode ser “a própria narrativa de experiências do pesquisador - sua autobiografia”.

Ressalta-se que o propósito deste estudo é compreender as vivências dos participantes por meio da coleta e análise das histórias pessoais e experiências vividas pelos professores ribeirinhos. Por ser uma abordagem qualitativa, uma das características da pesquisa narrativa é focar nos indivíduos, o que nos permitiu entender os fenômenos sociais, culturais e psicológicos a partir da perspectiva dos participantes envolvidos. Para Clandinin; Connelly (2011), ao utilizar a pesquisa na educação, ela torna-se de grande importância por ser capaz de narrar a trajetória de uma pessoa em termos de processo. Entendemos que ao valorizar a subjetividade e a singularidade das narrativas, a pesquisa narrativa proporciona insights profundos sobre como as experiências moldam identidades e percepções.

Como método, Clandinin; Connelly (2011) defendem que as narrativas são essenciais para compreender experiências humanas, pois permitem que os pesquisadores explorem como as pessoas dão sentido às suas vidas por meio de histórias. As autoras argumentam que a experiência não pode ser separada do contexto social e cultural, enfatizando a importância de considerar o ambiente ao analisar narrativas.

Para entendermos o processo da pesquisa narrativa, é necessário conhecer as três dimensões primordiais que a sustentam, entendidas por meio do tempo (passado, presente e futuro), o espaço (locais e contextos em que as experiências ocorrem) e a relação (interações entre os narradores e os ouvintes). Segundo Clandinin; Connelly (2011), o pesquisador não é um observador neutro, mas sim um participante ativo que co-constrói histórias com os narradores.

A pesquisa narrativa, como uma abordagem, é rica e complexa, permitindo uma compreensão profunda das experiências humanas. Como fenômeno, a pesquisa narrativa representa uma abordagem abrangente para compreender a complexidade da experiência humana. Por meio da coleta e análise de histórias, essa metodologia abre caminhos para a empatia, a compreensão e a reflexão crítica, permitindo que vozes diversas sejam ouvidas e valorizadas nas pesquisas sociais. Ao enfatizar a narrativa como um meio de conhecimento, essa abordagem busca iluminar não apenas a vida das pessoas, mas também a sociedade como um todo.

### 3.3.2 Sobre o município da pesquisa

Para iniciarmos, consideramos fazer uma breve contextualização histórica e geográfica do município (Figura 12 e 13) onde a pesquisa foi aplicada.

Figura 12 - Imagem da cidade de Iranduba (sede)



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Dentre os aspectos históricos destaca-se que “os primeiros relatos na região de Iranduba, AM vêm do diário de bordo do padre Gaspar de Carvajal, numa expedição comandada pelo capitão Francisco Orellana 1542 [...]” (Silva; Bechman, 2012, p.33).

Figura 13 - Imagem da frente da cidade pelo Rio Solimões

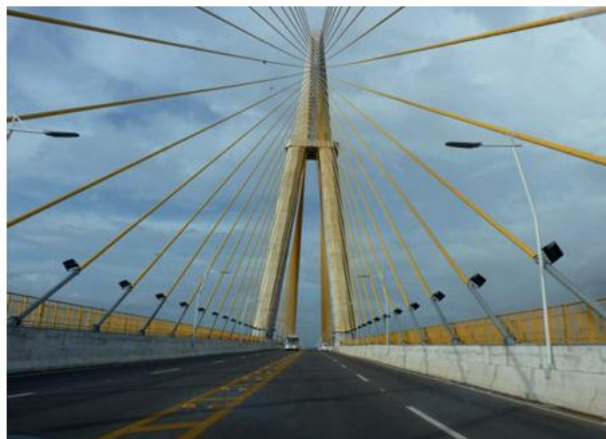


Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Dentre as várias características destaca-se que o município de Iranduba – AM, passou por uma grande mudança no seu contexto histórico e geográfico em razão da criação da Região Metropolitana de Manaus – RMM a partir de 2007, seguida da construção da ponte sobre Rio Negro (Figura 14), o município de Iranduba, dentre os demais que integram a região

metropolitana é o que se encontra mais próximo de Manaus, [...]. (Silva; Bechman, 2012, p.35).

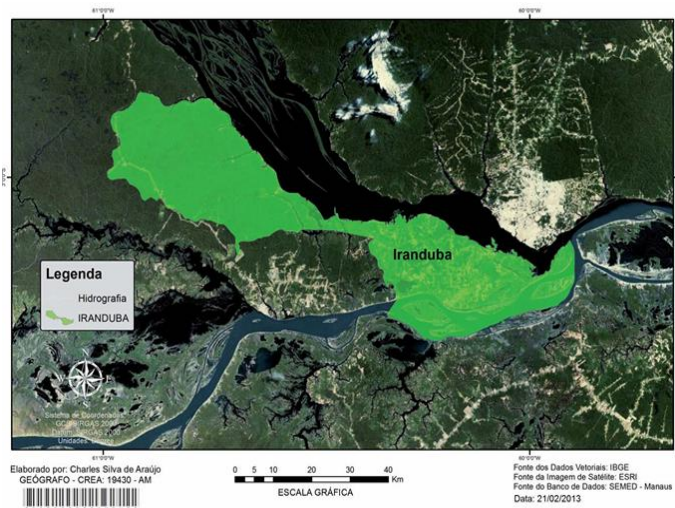
Figura 14 - Imagem da Ponte do Rio Negro - Panorama do Mastro central



Fonte: Silva; Bechman (2012)

Quanto aos aspectos geográficos, o município de Iranduba (Figura 15) está localizado no interior do estado do Amazonas, Região Norte do país. A população é estimada em 67.114 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2024. Sua área é de 2.216,817 km<sup>2</sup>, sendo o nono em comparação com outros municípios do estado e o quinquentésimo trigésimo oitavo em comparação com municípios de todo o país.

Figura 15 - Imagem do Mapa do Iranduba



Fonte: Silva; Bechman (2012)

A cidade de Iranduba, tem suas especificidades, e uma delas diz respeito à sua localização geográfica, privilegiada por ser banhada por dois dos principais rios da bacia Amazônica: o Rio Negro e o Rio Solimões, que, no decorrer de seus trajetos formam um dos mais belos fenômenos da natureza do nosso Amazonas, o encontro das águas (Figura 16). Na

parte Sul encontra-se o Rio Solimões, de águas barrentas, com lagos de várzeas ricos em peixes. Na porção Norte, banhando extensa área do município, está o Rio Negro, com suas praias de areia branca, formando uma paisagem cênica natural, como a praia do Açutuba (Silva; Bechman, 2012, p.43).

Figura 16 - Imagem do encontro do Rio Negro com Rio Solimões



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Dentre tantas belezas naturais privilegiadas, o município revela um grande potencial para o estudo da biodiversidade e para a divulgação científica. Porém, a falta de incentivos e projetos educacionais, sociais e ambientais direcionados para essa temática, faz com que toda essa riqueza natural não seja valorizada pelos cidadãos irandubenses nem pelos sistemas de ensino municipais. Segundo o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE, 2010), o Iranduba possui um IDH de 0,613, típico das cidades do interior do estado. A principal fonte de renda do município é o comércio local e a agricultura, que abastecem a capital Manaus com diversos alimentos.

Na educação, a cidade de Iranduba faz parte da região metropolitana de Manaus, capital do Amazonas. O município conta com diversas instituições educacionais, incluindo universidades públicas e privadas, centros técnicos e uma ampla rede de escolas. São três escolas estaduais de ensino fundamental e médio na área urbana de Iranduba, e quatro na área rural e ribeirinha. A sede do município possui nove escolas municipais de ensino fundamental na área urbana da cidade e 48 na área rural, distribuídas em setores como ramais, estradas e rios Negro e Solimões.

O município de Iranduba, possui cinco instituições de ensino superior, sendo um de caráter público e quatro de caráter privado: Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Instituto Educacional Guido - IEG, Faculdade Metropolitana de Manaus - FAMETRO, Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), além do Instituto Federal do Amazonas -

IFAM que [oferece o Ensino Médio Integrado. Além destas instituições, o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM, que oferece cursos de nível técnico.

### 3.3.3 Sobre a comunidade da pesquisa

A comunidade do Catalão está localizada às margens do Rio Solimões e integra o município de Iranduba – AM, a cerca de 49,1 km de distância da sede. Para chegar à comunidade, é necessário utilizar transporte fluvial; no entanto, o trajeto inicial pode ser feito por carro, ônibus ou outro meio terrestre. O embarque pode ser feito a partir de Manaus, no porto da CEASA, no Porto de Iranduba ou no Porto do Cacau Pirêra (distrito situado a 23 km da sede de Iranduba), a viagem dura cerca de uma hora. (Figura 17).

Figura 17 - Imagem do embarque pelo porto do Cacau Pirêra



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Por esta localizada em uma região do Amazonas onde mais de cem famílias vivem numa cidade flutuante, a comunidade é um complexo de casas construídas sobre o rio, com mercados, residências e a escola das águas, situada no interior do estado, conhecida por sua beleza natural. (Figura 18)

Figura 18 - Imagem aérea da comunidade flutuante



Fonte: SEMEI (2025)

Sua estrutura é composta por flutuantes (Figura 19) e abriga aproximadamente 115 famílias. A principal fonte de renda da comunidade é a pesca, a agricultura, a carpintaria, além de que cerca de 5% da população possui seu próprio negócio.

Os comunitários vivem em meio à floresta Amazônica e demonstram que é possível manter uma relação harmoniosa com o meio ambiente. Os moradores são conhecidos por viverem de forma igualitária, especialmente quando se unem em prol de causas que visam melhorar a qualidade de vida das pessoas que ali residem.

Figura 19 - Imagem aérea da comunidade flutuante



Fonte: SEMEI (2025)

A comunidade surgiu com três famílias fundadoras que viviam da pesca. Após algum tempo, há aproximadamente cinquenta anos, novas famílias foram chegando à comunidade, formando assim essa linda, encantadora e organizada vila flutuante.

Figura 20 - Imagem dos flutuantes da comunidade flutuante



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

O principal meio de transporte na comunidade, especialmente entre os flutuantes (Figura 21), é realizado exclusivamente por barcos e canoas (Figura 20). Essa dinâmica reflete a adaptação dos moradores ao ambiente ribeirinho, evidenciando a integração entre o modo de vida local e as características naturais da região.

Figura 21 - Imagem do meio de transporte na comunidade flutuante



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

### 3.3.4 Sobre a escola da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola ribeirinha que atua com ensino multisseriado atendendo alunos dos níveis do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, além de oferecer o programa SAT (Sistema Tutorial de Aprendizagem) em três turnos. A escola flutuante Nossa Senhora Aparecida (Figura 22 e Figura 23) conta com quatro salas de aulas, um depósito e três banheiros, totalizando sete dependências. Localizada na comunidade do Catalão no Rio Solimões, no Município de Iranduba - AM.

Figura 22 - Imagem da Escola Flutuante antes da reforma



Fonte: SEMEI (2025)

No final de 2024 e início de 2025, a escola passou por um processo de requalificação, com a realização de melhorias significativas em sua estrutura física. Entre as intervenções realizadas, destacam-se a pintura dos ambientes, a substituição do telhado e outras ações pontuais voltadas à valorização do espaço escolar.

Figura 23 - Imagem da frente da Escola Flutuante



Fonte: SEMEI (2025)

A Escola Nossa Senhora Aparecida (Figura 25) está imersa na Floresta Amazônica, cercada pelas águas do Rio Solimões, e apresenta condições únicas, adaptadas à realidade das comunidades ribeirinhas. Sua estrutura e funcionamento refletem os desafios impostos pelo ambiente, exigindo metodologias de ensino inovadoras e recursos diferenciados para garantir uma educação acessível e de qualidade. Além disso, a escola desempenha um papel fundamental na preservação da identidade cultural das comunidades locais e na valorização do conhecimento tradicional da região amazônica.

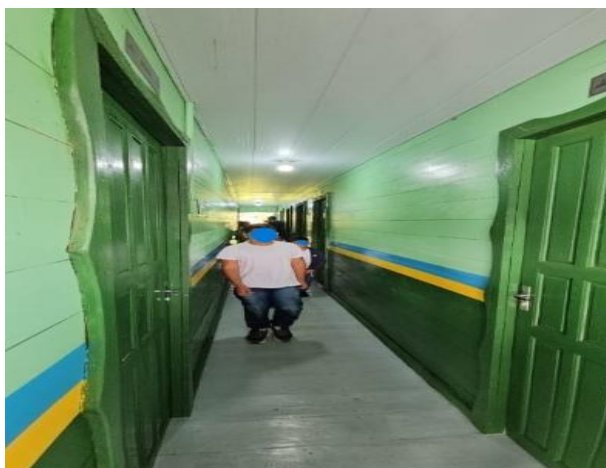
Figura 24 - Imagem área da Escola Flutuante



Fonte: SEMEI (2025)

A Escola das Águas possui uma estrutura adaptada às condições da região ribeirinha. Como uma escola flutuante, suas dependências são projetadas para garantir a segurança e o conforto dos alunos e professores, mesmo com as variações no nível dos rios. O pátio (Figura 25) com aproximadamente 3 metros de largura é o local onde são realizadas as atividades recreativas com os alunos.

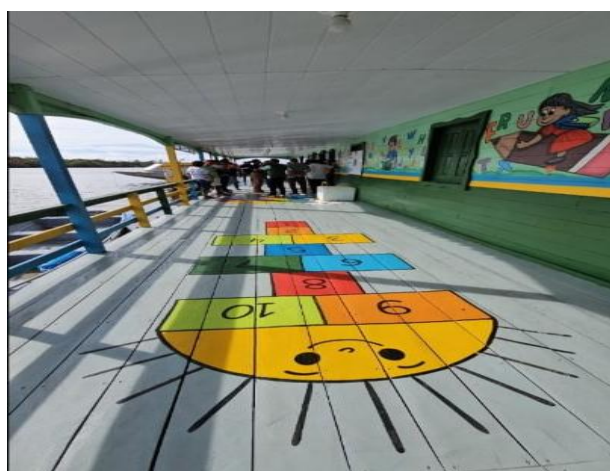
Figura 25 - Imagem do corredor da Escola Flutuante



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Além desse espaço, a estrutura possui também um salão, onde são realizadas as reuniões e encontros com pais e membros da comunidade. Contudo, caso queiram realizar alguma atividade mais complexa, os alunos e professores precisam se deslocar de canoa para outro local. A escola possui um corredor (Figura 26) para facilitar a circulação dos alunos e professores que conecta as principais dependências da escola, como as salas de aula e os banheiros.

Figura 26 - Imagem do pátio da Escola Flutuante



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Entre outras dependências, destacam-se as salas de aula, equipadas para atender às necessidades pedagógicas e promover um ambiente de aprendizado adequado. Além disso, a escola conta com espaços destinados à administração e uma área destinada à realização das refeições (Figura 27 e Figura 28).

Figura 27 - Imagem do refeitório da Escola Flutuante (área interna)



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Os alunos da Escola das Águas chegam à escola principalmente por meio de embarcações, como pequenos barcos e canoas, que são essenciais para a locomoção na região ribeirinha. Como a escola está localizada entre os rios Negro e Solimões, o transporte fluvial é a única forma viável de acesso para os estudantes que vivem nas comunidades próximas.

Figura 28 - Imagem do refeitório da Escola Flutuante (área externa)



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

A rotina de deslocamento pode variar conforme as condições climáticas e o nível das águas, exigindo adaptações para garantir a segurança dos alunos. Em alguns casos, as famílias

organizam o transporte coletivo, enquanto em outros, os próprios alunos conduzem suas pequenas canoas para chegar à escola (Figura 29).

Figura 29 - Imagem dos alunos chegando na Escola Flutuante



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

O trajeto diário para chegar à escola é realizado pelo transporte escolar fluvial (Figura 30). Essa rotina reforça a importância da escola flutuante como um espaço fundamental para a educação na comunidade ribeirinha, permitindo que os estudantes tenham acesso ao ensino sem precisar se deslocar para áreas urbanas distantes.

Figura 30 - Imagem do transporte escolar da Escola Flutuante



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

### 3.3.5 Sobre os participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com dois professores do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. O critério de inclusão considerou professores com formação em licenciatura em Pedagogia e Matemática que atuam no ensino da matemática nesses níveis de ensino. Como

critério de exclusão, foram considerados aqueles que não trabalhavam com a disciplina de matemática e ou que atuavam em outros níveis de ensino.

Os dois professores são efetivos da rede de ensino municipal e estão lotados na escola onde foi aplicada a pesquisa. A equipe docente dessa escola desenvolve um trabalho colaborativo e coletivo na elaboração de suas atividades diárias, na mediação de conflitos e enfrentamento dos desafios didáticos de uma escola multisseriada, e na promoção dos sucessos de aprendizagem dos alunos. Em relação ao grupo da escola envolvido na pesquisa, nota-se que os professores encontram apoio mútuo para superar as dificuldades pessoais que a vida lhes impõe. Além disso, a interação com os demais colaboradores é igualmente harmoniosa.

Ciente da importância da Amazônia para todos, por ser uma das mais ricas e diversificadas regiões do mundo, desempenhando um papel fundamental no equilíbrio ecológico global, e considerando suas belezas naturais e potencial socioambiental, especialmente seus rios, justifica-se a escolha do local da pesquisa e dos professores participantes da pesquisa. Dessa forma, o primeiro professor que foi entrevistado recebeu o nome de *Entrevistado 1* e o segundo *Entrevistado 2*.

Apresento abaixo alguns dados dos professores participantes (Quadro 1), contendo os pseudônimos; a formação feita em instituição pública ou privada; formação inicial; o tempo de trabalho no Magistério, na Prefeitura Municipal de Iranduba e na Escola Municipal Nossa Senhora de Aparecida; nível de ensino; e a turma em que lecionam.

Quadro 1 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Pseudônimo	Instituição	Formação Inicial/ Continuada	Tempo de Trabalho		Nível de Ensino que atua	Turma/ Disciplina que leciona
			Prefeitura Municipal de Iranduba	Escola Municipal Nossa Senhora de Aparecida		
<i>Entrevistado 1</i>	Faculdade Privada	Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia	10 Anos	2 anos	Ensino Fundamental (Anos iniciais)	Todas (1° a 5° ano)
<i>Entrevistado 2</i>	Faculdade Privada	Licenciatura em Matemática e Pós-graduação em Matemática	5 Anos	2 anos	Ensino Fundamental (Anos finais)	Matemática (6° a 9°)

Fonte: Autora (2024)

Os contatos com os professores foram feitos ao longo do ano de 2024 e no primeiro trimestre de 2025, contando com duas visitas presenciais no primeiro trimestre de cada ano e três por meio virtual no segundo semestre de 2024, totalizando cinco visitas e interações com os professores. As visitas presenciais técnicas (Figura 31), serviram para a observação da estrutura física e administrativa da escola, bem como também a dinâmica desenvolvida nas atividades escolares nesse ambiente rodeado por água.

Figura 31 - Imagem de visita técnica na Escola Flutuante-



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Durante as visitas técnicas presenciais à Escola das Águas, pude observar de perto a realidade educacional dessa escola ribeirinha e os desafios enfrentados pelos alunos e professores. Ao chegar, fui recebido pela gestora e pelos docentes, e posteriormente foi proporcionado um momento de conversa com cada professor (Figura 32), durante o qual compartilharam suas experiências e metodologias de ensino, destacando a importância da adaptação pedagógica ao contexto local.

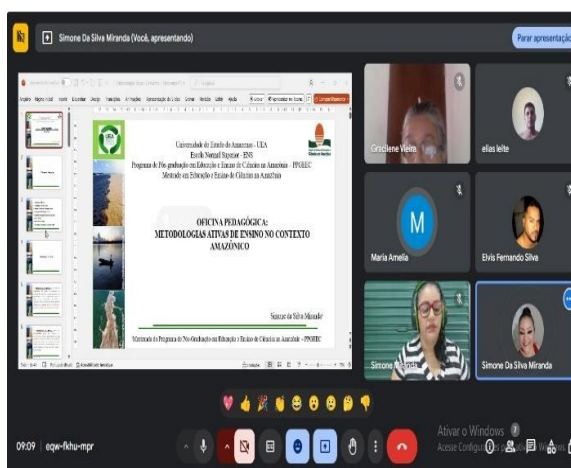
Figura 32 - Imagem da conversar com os professores da Escola Flutuante



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Quanto aos encontros virtuais (Figura 33), eles serviram de base para promover um momento mais próximo dos participantes da pesquisa. Foram três encontros virtuais, que tiveram como objetivo aplicar uma Formação Pedagógica sobre Metodologias Ativas aos professores, por meio de uma Oficina Pedagógica. Durante o encontro [foi proporcionado aos professores o conhecimento sobre a pesquisa e foram apresentados os documentos necessários e comprobatórios para a aplicação do estudo. Após a aplicação da formação, realizou-se a seleção de dois professores com base nos critérios apontados acima.

Figura 33 - Imagem do encontro virtual com os professores da escola das águas



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

### 3.3.6 Sobre a coleta de dados

Para a coleta de dados desta pesquisa utilizamos a aplicação de questionário, a observação participante e a entrevista narrativa. Como preparação para a pesquisa, foi aplicado um questionário a todos os professores da escola para iniciarmos o processo de seleção dos participantes da pesquisa. “Pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (Gil, 2020, p.115). O questionário era composto por seções e perguntas que buscavam identificar as características profissionais e pessoais dos participantes; e compreender suas percepções sobre o uso das metodologias ativas na escola participante da pesquisa, procurando apontar os desafios enfrentados pelos docentes.

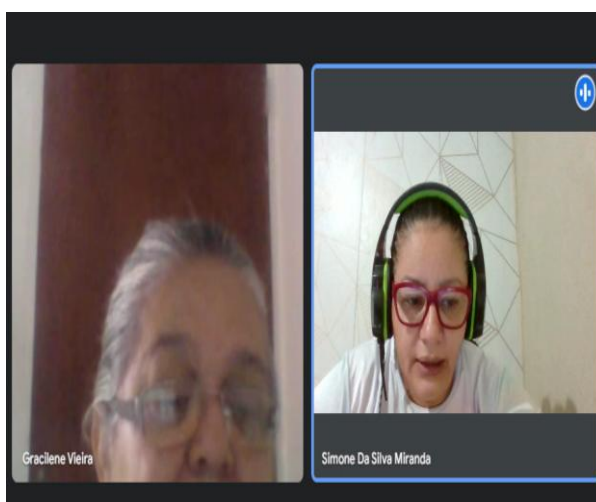
A observação participante foi realizada durante a aplicação da formação para os professores, ocasião em que se observou a participação, o empenho e a dedicação dos envolvidos nas atividades propostas, utilizada com o objetivo de subsidiar a temática proposta. Assim, “os pesquisadores, muitas vezes, se envolvem em observações múltiplas durante a realização de um estudo qualitativo e usam um protocolo ou formulário para registrar as informações” Creswell (2007, p. 97).

Para a coleta dos dados utilizamos a entrevista narrativa que “se caracteriza como ferramenta não estruturada, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional [...]” (Muylaert, C. J. *et al.*, 2014, p, 194). Essa modalidade de entrevista, tem como intuito aprofundar as relações durante a pesquisa entre o entrevistado e o pesquisador uma vez que os relatos coletados são de caráter intimista e pessoal.

A entrevista narrativa foi utilizada com a intenção de maior proximidade com os sujeitos da pesquisa. Para Jovchelovich; Bauer (2004, p. 95), essa modalidade de entrevista visa aprofundar os dados para ampliar o fenômeno a ser estudado. “É considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”.

Pensando no contexto escolar dos professores, as entrevistas (Figura 34 e Figura 35) foram todas previamente agendadas em diferentes dias da semana e em horários escolhidos pelos professores, para maior comodidade dos participantes. No dia marcado, a coleta foi realizada individualmente, de forma virtual, via *Google Meet*, sendo gravadas em vídeo e áudio e posteriormente transcritas para análise, entre os meses de novembro e dezembro de 2024.

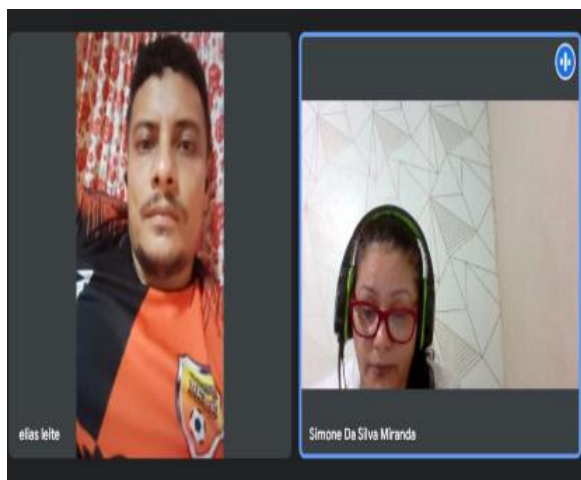
Figura 34 - Imagem da entrevista com os professores da escola das águas



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

A coleta foi realizada nessa modalidade devido à localização geográfica da escola, a qual, nesse período, estava inserida em uma região que enfrentava o fenômeno climático conhecido como enchente e vazante dos rios. Esse fenômeno pode influenciar e impactar diretamente a rotina dos ribeirinhos e de todos que precisam dos rios para sobreviver ou se locomover.

Figura 35 - Imagem da entrevista com os professores da escola das águas



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

No período da aplicação da coleta, no final do ano de 2024, a região Amazônica estava no período da vazante e sofrendo com os impactos de uma estiagem que foi considerada uma das maiores já registradas, causada pela intensa seca (Figura 36). Nesse período, algumas comunidades e até cidades ficaram isoladas devido à severa baixa no nível dos rios. Por causa desse fenômeno climático, a escola teve que interromper suas atividades escolares e optar pelo ensino remoto, dessa forma, todas as atividades passaram a ser desenvolvidas de forma online.

Figura 36 - Imagem do trajeto para chegar na comunidade durante a seca (estiagem)



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro composto de perguntas abertas, o que permitiu flexibilidade no decorrer da abordagem, oportunizando à pesquisadora a condução do processo conforme suas necessidades de dados, permitindo a inclusão de novos questionamentos ao longo do diálogo com os entrevistados. Para Gil (2002), a entrevista se

destaca entre as técnicas de interrogação pela sua flexibilidade, podendo assumir diversas formas. Ela pode ser informal, focando na coleta de dados, ou focalizada, abordando um tema específico enquanto o entrevistador direciona o entrevistado de volta ao assunto. Além disso, pode ser parcialmente estruturada, com pontos de interesse guiando a conversa, ou totalmente estruturada, baseada em um conjunto fixo de perguntas.

Para Jovchelovitch; Bauer (2004), o foco atual sobre narrativas e narratividade reflete uma intersecção entre teoria e prática, na qual o entendimento profundo dos elementos narrativos pode contribuir para a abordagem de questões sociais, políticas e culturais, mostrando como histórias podem ser usadas para engajar, educar e mobilizar a população em vários contextos.

Tão importante quanto narrar uma história é entender todos os elementos que compõem esse universo de subjetividade, reflexão e (trans)formação. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Jovchelovitch; Bauer (2004, p. 91). Para entendimento da pesquisa, compreende-se que a narrativa organiza experiências em sequência, permitindo lembrar, entender e encontrar explicações para os acontecimentos. Ela conecta o individual ao coletivo, ajudando a construir identidade e sentido na vida social e cultural.

O roteiro da entrevista foi norteado pelo objetivo proposto para pesquisa, com quatro temáticas bem explícitas que abordavam questões relacionadas à trajetória acadêmica, formação docente, vivência na escola das águas e sobre o uso de Metodologia Ativa no contexto Amazônico. As perguntas fluíram como em uma conversa não formal. Assim, ao narrar sua trajetória profissional, as lembranças vividas pela narrativa teciam a memória de um tempo de aprendizagem e de formação, cada entrevista teve duração aproximada de 1h a 1h20min. Durante esse momento, os professores narraram fatos pessoais vividos e puderam voltar a um tempo de sua história, que por vezes é anulada pela demanda de atributos exigidos dos docentes. Dessa forma, políciei-me ao máximo para não intervir e nem interromper a história narrada pelos participantes.

Ficaram notórias as características do esquema autogerador explicado por Jovchelovitch; Bauer (2004), por exemplo, a textura detalhada quando as professoras forneciam detalhes minuciosos sobre os acontecimentos, citando “tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades” (Jovchelovitch; Bauer, 2004, p.94).

As duas entrevistas foram transcritas e apresentadas a cada um dos professores para leitura e aprovação. As respostas vieram por WhatsApp. A leitura da própria narrativa foi importante, pois gerou outras reflexões, além das produzidas após a entrevista.

Para Jovchelovitch; Bauer (2004, p.94), “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um "informante") a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *i*, relatar, contar uma história”.

De acordo com Jovchelovitch; Bauer (2004), as narrativas aparecem como uma proposta sistemática de criar narrativas com fins de pesquisa social e isso se caracterizou como o verdadeiro foco do método.

Nessa perspectiva, elaboramos as entrevistas de modo online, com o uso da plataforma *Google Meet*. Foram realizados contatos prévios com os entrevistados, por meio de telefone e aplicativo de WhatsApp. A partir daí, foram prestadas as informações necessárias sobre a pesquisa e o convite para que pudessem contribuir com ela. Após o aceite, definimos o melhor dia e horário para cada um dos entrevistados, a fim de que a coleta das informações ocorresse da maneira mais confortável possível e para promover familiaridade com o campo de estudo.

Para as transcrições, Jovchelovitch; Bauer (2004) afirmam que o primeiro passo na análise de narrativas é transcrever entrevistas gravadas. O nível de detalhe da transcrição depende dos objetivos do estudo. Além das palavras, é importante incluir características paralinguísticas, como tom de voz e pausas, para entender melhor a forma das histórias. Embora a transcrição possa ser cansativa, é essencial para a interpretação do material. Os pesquisadores são incentivados a realizar suas próprias transcrições para garantir a qualidade, especialmente se o trabalho envolve linguagem específica, pois transcrições comerciais podem não atender a esses padrões.

As transcrições das gravações foram feitas pela própria pesquisadora, em ambiente silencioso e longe da circulação de terceiros, obedecendo à codificação de identificação dos participantes. Os discursos foram transcritos fielmente ao que foi dito por cada entrevistado, evitando-se edições e considerando aspectos como tom de voz e expressões utilizadas por eles (Jovchelovitch; Bauer, 2004). Esse processo mostrou-se muito mais demorado do que foi previsto, haja vista a importância da fidelidade dos discursos. Vale ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio através da plataforma *Google Meet*. Todas as gravações tiveram prévia autorização dos entrevistados, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Dessa forma, com a utilização das entrevistas, observações e aplicação do questionário, acredita-se que foi possível gerar dados suficientes para embasar as respostas ao problema de pesquisa. A seguir, apresentamos o detalhamento da metodologia escolhida para a análise desses dados, que se alinha ao problema de pesquisa e aos instrumentos de análise de dados.

### **3.4 Instrumento de Análise de Dados: A Análise Textual Discursiva – ATD**

Continuamos nossa aventura na pesquisa por esse rio do Amazonas, assim demos início à análise dos dados evidenciados pelas vozes dos professores da Escola das Águas. Para essa etapa da pesquisa, usamos como aporte teórico os autores Moraes; Galiazzi (2016), que “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e análise de discurso[...]” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.15).

Nessa etapa, utilizamos como instrumento para as interpretações da análise dados instrumento a Análise Textual Discursiva (ATD). Conforme afirmam Moraes; Galiazzi (2016), a análise textual do discurso valoriza a compreensão de um todo sem limitar a compreensão das partes. Do mesmo modo, podemos dizer que a ATD pode ser compreendida como um exemplo de produção de um metatexto a partir de um conjunto de textos que vão emergindo dos relatos narrativos dos participantes da pesquisa, culminando nas categorias e no aprofundamento do objeto de estudo.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, onde o foco está na compreensão das evidências e experiência dos professores, a ATD serviu de base nessa análise de dados, trazendo uma riqueza de compreensão e novos sentidos (Moraes; Galiazzi, 2016).

Segundo os autores, a ATD nas pesquisas qualitativas pode ser compreendida com um processo sistematizado de construção e compreensão, em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência de etapas e procedimentos que implicam na desmontagem dos textos, iniciando primeiramente pela desmontagem do texto, a unitarização, o estabelecimento das relações, a categorização e culminando na produção do metatexto (Moraes; Galiazzi, 2016).

Iniciamos nossa análise de dados realizando a transcrição das entrevistas dos professores para, posteriormente, começarmos a leitura, a desconstrução e a unitarização. Nesta fase, “o primeiro elemento do ciclo de análise é a desmontagem dos textos. Ao examinar esse elemento, faz-se, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto”. (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 37). Ao realizar essa primeira etapa, conseguimos compreender e analisar de forma sistemática o texto, o corpus, de uma forma detalhada, por meio de uma leitura profunda, “o corpus da

Análise Textual Discursiva, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais”. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.140).

Após a realização de uma leitura profunda, iniciamos a etapa da unitarização, que compreende a identificação das unidades do texto que podem ser encontradas em forma de palavras, expressões ou trechos que estejam diretamente ligados aos nossos objetivos. Nessa fase, estabelecemos uma relação mais íntima e profunda entre o pesquisador e nossos dados, vivenciando um momento de aproximação e descrição reflexiva. A partir desse momento, construímos nossas novas concepções, interpretação e compreensão para cada fragmento do texto.

A Análise Discursiva Textual – ATD, possui dois movimentos que se completam. São movimentos opostos, não no sentido dicotômico, ou seja, um de um lado e o outro do outro, são os opostos que se cumprimentam. O primeiro movimento diz respeito à fragmentação e o segundo diz respeito à síntese. No que diz respeito à fragmentação, este está diretamente ligado à desconstrução dos textos. Segundo Moraes; Galiuzzi (2016), com essa fragmentação ou desconstrução, busca-se compreender os significados dos textos em variados aspectos de seus detalhes, mesmo sabendo que um limite final e absoluto nunca pode ser alcançado. É o próprio pesquisador que determina até que ponto fragmentar seus textos, podendo, assim, resultar em unidades de análise de diferentes extensões.

Nessa etapa, deu-se início à análise do corpus, construído a partir das transcrições, das entrevistas narrativas dos professores ribeirinhos. A unitarização do corpus é vista como um processo de recorte e apresentação do texto transcrito, “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.35). Esse momento teve o intuito de descrever e interpretar os sentidos e significados das vozes dos professores da Escola das Águas.

Para esse momento, organizamos a entrevista norteada pelo objetivo geral da pesquisa, com o desdobramento de cada pergunta e de cada entrevistado. Iniciamos a produção de novos sentidos e a reconstrução em um processo de compreensão das vozes dos docentes da Escola Flutuante, em um movimento de identificação das unidades de significado.

Na sequência, cada uma das unidades de análise recebe uma codificação, que, “é importante que o pesquisador proceda às suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 40). Para tanto, nesta pesquisa foram adotadas as seguintes

codificações: entrevista, número do sujeito, seguido de um ponto (.) e número que indica a localização da unidade (Ex: E1.1).

Enfim, conferimos um nome ou um título para cada unidade construída, que irá designar o conceito principal da unidade, devendo ser identificadas “em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 41). Assim a codificação permite que o reconhecimento dos excertos seja apresentado no material escrito, assegurando o sigilo dos participantes da pesquisa.

Após essa etapa, iniciamos nosso segundo passo, o estabelecimento das relações com a fase da categorização. Segundo Moraes; Galiuzzi (2016) a ATD propõe utilizar as categorias como um modo de focalizar o todo por meio das partes. Cada categoria consiste em uma perspectiva diferente de exame do fenômeno, ainda que possa ser analisada de forma geral. Sendo assim, “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 46).

Na ATD, a etapa da categorização é a fase do processo analítico de uma pesquisa qualitativa, que inclui processos de natureza objetiva e dedutiva; e processos de natureza subjetiva e indutiva. Segundo Moraes; Galiuzzi (2016), embora o direcionamento das análises possa buscar características mais objetivas e dedutivas, é na abordagem mais subjetiva e indutiva que se obtêm resultados mais criativos e originais. Dessa forma, as categorias aqui apresentadas foram construídas em diálogo com os objetivos da pesquisa.

Nessa etapa da categorização, agrupamos os elementos semelhantes, partindo da análise das unidades com características semelhantes, pertencentes à mesma categoria. Para esse momento, foram encontradas 4 (quatro) categorias. A partir da unitarização realizada, criamos as condições necessárias para realizarmos a categorização com os novos sentidos, levando em consideração o contexto no qual o material foi produzido.

Outro aspecto importante sobre a categorização diz respeito à validade das unidades, ou seja, essas unidades podem ser significativas ou não, e está relacionado às teorias que sustentam a pesquisa. Para Moraes; Galiuzzi (2016, p. 227), esse momento se “constitui, ao mesmo tempo, validação dos conhecimentos e discursos reconstruídos no processo e garantia de sua aceitação em comunidades mais amplas”.

Após realizarmos a exploração das teorias, das informações, com análise dos significados das concepções anteriores, demos início à intensa impregnação dos dados,

explorados nas etapas de unitarização e categorização, o que possibilitou uma compreensão renovada do todo, ou seja, a construção do metatexto.

A partir dessa nova compreensão, partimos para a nossa última etapa desse ciclo de análise. Para essa última etapa, iniciamos abordando sobre os dois principais movimentos que se caracterizam como comunicar e o aprender na produção da escrita que compõem a Análise Textual Discursiva. Esses dois movimentos vão acompanhar a Análise Textual Discursiva durante a produção da escrita (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Nessa última etapa, inicia-se o processo de comunicar-se com as novas convenções atingidas, ou seja, a produção do metatexto, que se caracteriza por um processo de auto-organização que consiste na análise descrita. Segundo Moraes; Galiuzzi (2016), o objetivo principal da Análise Textual Discursiva é produzir metatextos fundamentados nos textos do corpus. Esses metatextos, que são descritivos e interpretativos, embora organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se limitam a ser simples montagens. Eles emergem de processos intuitivos e auto-organizados.

Como parte dos resultados de uma análise textual discursiva, baseamos nossa análise na descrição e interpretação dos dados. Segundo os autores, a produção descrita de modo especial, quando inserida na análise discursiva, ao mesmo tempo um exercício de comunicação e de aprendizagem. Dessa forma, a ATD passa por suas etapas de validação e, depois de teorizada, leva-se a compreensão da teoria, que é a norteia, passando pelo processo de significação e de construção do processo de explicação e entendimento mais complexo.

Para Moraes; Galiuzzi (2016), quando se analisa a escrita sob a perspectiva da aprendizagem, ela é vista como uma forma de construir compreensão sobre a realidade. Por outro lado, ao se observar a escrita sob o aspecto da comunicação, ela é entendida como um exercício que expressa as comunicações e aprendizagens que se vão formando. Em ambas as abordagens, a escrita se apresenta como um desafio criativo, que é ao mesmo tempo exigente e gratificante.

### **3.4.1 Da fragmentação dos textos a produção do metatexto**

Para esse momento realizamos o processo de imersão das vozes dos professores da Escola das Águas, buscando compreender e estabelecer relações significadas com o nosso objeto de estudo e com o contexto em que está inserido. Ampliando os olhares para um processo mais amplo e complexo: a construção da identidade dos professores ribeirinhos, do povo Amazônico e sua relação com a educação ribeirinha. Em um movimento histórico e cultural,

esse momento visa lançar luz sobre a multiculturalidade que forma o nosso povo, bem como sobre a problemática que norteia a pesquisa, a partir das concepções dos sujeitos envolvidos.

Busca-se compreender todo o processo histórico, cultural e diverso que compõe essa identidade amazônica, reconhecendo que, como pesquisadora, sou parte desse processo de construção, reflexão e transformação da minha própria história, tendo consciência da importância do meu papel na revalidação e na (re)construção dos processos formativos docentes dessa realidade.

Para a análise de dados desta pesquisa, optamos por utilizar a Análise Textual Discursiva - ATD, por considerarmos tratar-se de uma abordagem que busca compreender os significados e as intenções por trás dos textos, levando em consideração o contexto em que foram produzidos e os efeitos que produzem nos leitores. A análise textual discursiva pode ser entendida como um processo auto-organizado de construção do entendimento, no qual as compreensões emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do "corpus", que envolve a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, que corresponde à categorização; e a captação do emergente, onde a nova compreensão é comunicada e validada. (Moraes; Galiazzi, 2016).

Essa análise se fundamenta em teorias linguísticas e sociais, considerando aspectos como a linguagem, a cultura e a relação de poder. Por meio da leitura crítica, a análise textual discursiva permite revelar como as discussões moldam a realidade e influenciam na construção da identidade, da ideologia e práticas sociais.

A utilização da ATD se deu pelo fato ser amplamente empregada em várias áreas, como estudos literários, comunicação, sociologia, educação, proporcionando uma compreensão mais profunda das intenções sociais mediadas por textos. Além disso, destaca-se pela capacidade de permitir o entendimento da maneira como os dois participantes da pesquisa percebem o fenômeno investigado com base em suas próprias experiências de formação inicial, continuada e vivência em sala de aula.

Dessa forma, com o corpus estabelecido para a pesquisa, a próxima fase envolve a aplicação da Análise Textual Discursiva em três etapas, conforme descrito a seguir.

#### **3.4.1.1 A desmontagem: Unitarização na análise textual discursiva**

A Análise Textual Discursiva é um procedimento que se desdobra em um conjunto de etapas para sua efetiva realização. A primeira etapa desse processo é a unitarização, que se caracteriza por ser uma fase exigente, fatigante e desgastante. Nesse estágio inicial, realiza-se uma leitura intensiva e aprofundada, que envolve o desmembramento dos textos transcritos, ou

seja, do corpus. Esse esforço é fundamental, pois permite a identificação e a compreensão das unidades de significado que compõem o material analisado. A partir dessa etapa, os pesquisadores podem avançar para uma análise mais abrangente e significativa dos dados coletados.

Para atingir nossos objetivos e responder às questões de pesquisa, realizamos uma análise minuciosa das falas dos dois participantes, acompanhada da coleta de informações pertinentes. A partir dessa investigação, empreendemos o desmembramento dos textos, visando à criação de unidades constituintes. Essas unidades de significado, que foram cuidadosamente trabalhadas durante a análise dos dados, permitiram-nos alcançar uma maior proximidade com o objeto investigado, além de fortalecer a compreensão das diversas formas pelas quais esse objeto se manifesta. Essa abordagem não apenas enriqueceu nossa análise, mas também favoreceu uma interpretação mais aprofundada e abrangente dos dados coletados.

A seguir, apresentamos um fragmento de uma transcrição (Figura 37), em que o excerto relevante está destacado em amarelo, enquanto a unidade de significado é apresentada em negrito. Analisando o contexto em questão, compreendemos que a unidade de significado (US) que se destacou foi a motivação para se tornar professor. Essa identificação é crucial, pois revela aspectos fundamentais das motivações pessoais e profissionais dos indivíduos envolvidos, contribuindo para uma compreensão mais profunda de suas experiências e perspectivas sobre a docência.

Figura 37 - Fragmento de uma transcrição e construção de Unidade de Significado

**"Tinha muitos sonhos, sabe? A minha vontade era muito grande de fazer odonto. [...] Só que eu também, apesar do sonho, eu via a minha realidade. Odonto é um curso até hoje, mas é muito caro, porque a gente não pode nem trabalhar. [...] Nunca, vou ser sincera, eu sempre fui muito esforçada. E não passei nos vestibulares". (E.1.1)**

Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A unitarização é um conceito fundamental na Análise Textual Discursiva. Essa estratégia analítica busca integrar elementos diversos de um texto, permitindo entender a construção do sentido de maneira holística. Em um mundo onde a comunicação se torna cada vez mais complexa, compreender a unitarização revela-se essencial para uma análise crítica e eficaz dos discursos. (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Neste estágio inicial da Análise Textual Discursiva, a unitarização, iniciamos a leitura das entrevistas narrativas, apresentada “como um método de geração de dados, discutindo em

detalhe o procedimento, a indicação para seu uso e os possíveis problemas ligados a esta técnica” (Jovchelovich; Bauer, 2004, p. 90). Ela se destaca na pesquisa pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão profunda das experiências e significados que os participantes atribuem a suas histórias de vida. Ao permitir que os entrevistados compartilhem suas narrativas de forma livre e espontânea, essa abordagem revela nuances e detalhes frequentemente não captados por métodos quantitativos ou entrevistas estruturadas.

Nessa etapa, a importância da entrevista narrativa reside na sua habilidade de explorar a subjetividade, oferecendo um espaço para que as vozes dos participantes sejam ouvidas e valorizadas. Isso enriquece o desenvolvimento teórico da pesquisa, pois as histórias individuais contribuem para a construção de um quadro mais abrangente e complexo dos fenômenos sociais. Além disso, ao captar as experiências pessoais, a entrevista narrativa promove uma conexão emocional entre o pesquisador e os participantes, o que pode levar a uma análise mais rica e reflexiva dos dados obtidos (Jovchelovich; Bauer, 2004).

A execução da unitarização das transcrições das entrevistas narrativas exigiu um tempo significativo, em função da vasta quantidade de informações e da necessidade constante de se aprofundar no material produzido. Esse processo é uma característica da Análise Temática Descritiva (ATD), que requer uma leitura minuciosa e uma interpretação contínua dos dados apresentados. Para Moraes; Galiazzi (2016), esse trabalho é um processo desconstrutivo, no qual merge uma diversidade de ideias e ocorre uma imersão profunda no fenômeno investigado. Assim, a profundidade da análise não apenas enriquece a compreensão do tema, mas também demanda um envolvimento intenso e reflexivo por parte do pesquisador.

A análise dos materiais transcritos das entrevistas foi feita de maneira minuciosa e resultou em duas transcrições, cada uma correspondendo a uma entrevista com um professor, embasadas nas observações e percepções da pesquisadora. Ao iniciarmos a unitarização leitura das entrevistas, conseguimos estabelecer relações com o material produzido e dar início ao processo com um volume significativo de dados. Essa estratégia não apenas facilitou a organização da informação, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda das experiências compartilhadas pelas entrevistas. “É preciso salientar que este processo de análise, iniciado com a utilização dos textos, é uma atividade exigente e trabalhosa”. (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 45).

O material da entrevista foi transferido para um documento Word, onde cada parte foi identificada por códigos para garantir a confidencialidade dos participantes. Durante as leituras, foram identificadas frases e expressões que se alinhavam com os objetivos e problemas da pesquisa. Esses fragmentos foram denominados excertos, a partir dos quais extraímos o

conceito central que reflete nossa interpretação. Essa abordagem cuidadosa assegura tanto a integridade dos dados quanto a relevância das informações para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir desse movimento, somos impulsionados a buscar os excertos hermenêuticos. Essa busca nos leva a aprofundar a análise dos dados, permitindo que [identifiquemos e interpretemos fragmentos significativos que trazem à tona as nuances das narrativas dos participantes. Assim, conseguimos enriquecer a compreensão dos temas centrais da pesquisa e construir um diálogo mais profundo com as vozes que se manifestam nas entrevistas. “Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados” (Moraes; Galiazzi, 2006, p.122).

Nesse sentido, iniciamos o processo de codificação dos excertos destacados nas entrevistas narrativas. Utilizamos os documentos em Word, contendo as transcrições das entrevistas, para identificar e destacar as ideias principais. Essa etapa foi seguida pela criação de caixas de comentário, nas quais, além de incluir os códigos, adicionamos informações complementares que nos ajudassem a contextualizar as unidades de significado extraídas. Essa sistematização não apenas facilita a análise, mas também proporciona uma compreensão mais clara e profunda dos dados coletados.

Dessa forma, iniciamos o processo de codificação dos excertos destacados nas entrevistas. No exemplo apresentado a seguir (Quadro 2), temos um modelo da entrevista em que coletamos um excerto específico. Neste excerto, destacamos em negrito o conceito principal, que é fundamental para a interpretação dos dados. Além disso, adicionamos uma unidade de significado que complementa e elucida o contexto do excerto, juntamente com um código que facilita a organização e análise das informações coletadas. Essa abordagem sistemática nos permite não apenas identificar elementos-chave, mas também compreender melhor as narrativas dos participantes e os temas emergentes da pesquisa.

Quadro 2 – Captura de tela com modelo de Codificação

<b>Código</b>	<b>Excertos</b>	<b>Unidade de significado</b>
E1.1	<i>“Eu sou amazonense, só que eu perdi minha mãe muito cedo; eu perdi minha mãe aos dois anos de idade.”</i>	História de Vida e Formação Pessoal

Fonte: Autora (2024)

Com a desconstrução dos textos, introduzimos uma matriz de escrita por meio da aplicação de códigos. Segundo Moraes; Galiazzi (2016), esse procedimento é de grande importância para o pesquisador conduzir suas análises de modo a ter clareza sobre quais são as

unidades de contexto, geralmente representadas pelos documentos, que originaram cada unidade de análise. Essa prática não apenas assegura uma organização eficiente dos dados, mas também contribui para a robustez da interpretação na pesquisa, permitindo uma compreensão mais precisa das narrativas e dos contextos nos quais foram geradas.

De acordo com Moraes; Galiazzi (2016), a concepção de unidades de significado envolve um processo gradual de explicitação e refinamento das unidades de base, no qual a habilidade de julgamento do pesquisador desempenha um papel crucial. Esse movimento é fundamental para a elaboração de análises precisas e contextualizadas, pois permite que o pesquisador identifique e destaque as nuances essenciais que emergem dos dados coletados.

É por meio da redação que o pesquisador estabelece efetivamente sua presença nas narrativas geradas ao longo da pesquisa. A forma como os textos são construídos reflete não apenas as informações obtidas, mas também a interpretação e a perspectiva do pesquisador que orienta o leitor na compreensão do significado das unidades analisadas e na codificação das entrevistas (Figura 38). Portanto, a redação torna-se um elemento central na articulação entre os dados e as conclusões, contribuindo para a construção de um saber que é tanto rigoroso quanto reflexivo. Assim, o papel do pesquisador se torna evidente, pois ele não apenas coleta dados, mas também os transforma em conhecimento por meio de uma análise crítica e fundamentada.

Figura 38 - Modelo de Codificação das Entrevistas Narrativas

E2.1 Fale sobre sua história de vida desde sua formação básica até sua formação inicial e continuada. Destaque pontos importantes na sua trajetória, como o que te motivou na escolha do curso, como foi sua participação ou atuação no curso, dentre outro que você considere importante.

**"...eu estudei junto com a minha mãe... eu fiz meu ensino médio junto com a minha mãe... que foi depois de se formar seguiu para a área da saúde e não quis ser de professora."**

**Desmontagem do texto**

Eu estudei junto com a minha mãe... eu fiz meu ensino médio junto com a minha mãe.]

**Unidade de Significado**

A colaboração familiar e comunitária na educação. Isso pode apontar para a importância das redes de apoio e para um ensino que é, ao mesmo tempo, familiar e comunitário, promovendo uma inclusão mais significativa.

Eu estudei junto com a minha mãe... eu fiz meu ensino médio junto com a minha mãe.  
**Ao ter a participação direta da família isso influenciou nas suas escolhas.**

Fonte: arquivo pessoal (2024)

Durante o processo de unitarização das entrevistas narrativas, efetuamos diversas leituras dos materiais transcritos, tendo em vista que se trata das falas dos participantes da pesquisa. Foi essencial abordar suas respostas com atenção e tranquilidade, a fim de captar a essência das percepções em relação aos objetivos do estudo. Esse procedimento configurou-se como um verdadeiro exercício hermenêutico, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa das vivências e opiniões expressas pelos participantes ao longo das entrevistas.

Ao se aprofundar nos textos transcritos das entrevistas narrativas, almeja-se uma compreensão mais abrangente dos objetivos da pesquisa, bem como uma expressão clara do que as entrevistas realmente desejam comunicar. Essa investigação detalhada permite identificar nuances e significados subjacentes, proporcionando uma interpretação mais fiel das experiências e intenções dos participantes. Segundo Moraes; Galiuzzi, (2006, p. 118), a “interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto”. Dessa forma, foi realizada uma leitura cuidadosa das transcrições, com a finalidade de destacar os excertos que se relacionam com os objetivos da pesquisa e as questões em pauta, levando em consideração os relatos dos professores. A seguir, apresentamos exemplos de fragmentos (Quadro 3) que ilustram a construção das unidades de significado a partir da entrevista narrativa. Nesses exemplos, elencamos as perguntas feitas aos entrevistados, o código atribuído a cada entrevistado, os excertos escolhidos e as unidades de significado extraídas.

Quadro 3 – Fragmentos das Unidades de Significado das Entrevistas Narrativas

<b>Objetivo específico 2</b>	<b>Narrar as vivências e experiências docente relacionadas a formação continuada e ao desenvolvimento de metodologias ativas de ensino na escola das águas;</b>	
Código	Excertos	Unidade de significado
E1.4	O que nos atrapalha nas metodologias ativas... é justamente o retorno... os pais que não querem ajudar.	Dificuldade de retorno das atividades e uso de Internet nas Práticas Pedagógicas
E2.4	Se for pra aplicar uma mais elaborada com o uso de uma internet as coisas ficam mais difíceis.	

Fonte: Autora (2024)

Com o objetivo de sistematizar o processo, foi criado um quadro que reúne a unitarização dos diários e das entrevistas. Segundo Moraes; Galiuzzi (2016, p. 40), “os materiais

analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses sentidos e significados são os objetivos da análise”. Assim, obtivemos um total de 44 Unidades de Significado (US) (Quadro 4), as quais foram extraídas das entrevistas narrativas, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Sinopse das Unidades de Significado obtidas com as entrevistas narrativas

QDE	UNIDADE DE SIGNIFICADO
1	Contextualização pessoal e familiar
2	Medos e Preocupações Pessoais
3	Idade Pessoal e Formação Acadêmica
4	Relação Familiar na Educação
5	Influência da Comunidade e Família
6	Lutas e desafios profissionais
7	Realidade da Formação e Metodologia
8	Desafios no Estágio e em Sala de Aula
9	Educação Mediata por Tecnologia
10	Transição Rápida para o Ensino Superior
11	Dificuldades na Formação Pedagógica
12	Caminho para a Docência
13	Experiência Inicial e Crescimento Profissional
14	Locomoção e Desafios Logísticos
15	Desafios na Formação Educacional
16	Vocação e Paixão pela Matemática
17	Amor pela profissão
18	Realidade da Escola das Águas
19	Mudanças Tecnológicas e Educação
20	Participação Comunitária e Recursos Locais
21	Identidade Com a Comunidade
22	Adaptação às Condições Locais
23	Esforços do Professor vs. Retorno
24	Percepção da Escola pelos Pais
25	Participação Comunitária
26	Desinteresse pela Educação
27	Desafios nas Metodologias Ativas
28	Resistência dos Pais
29	Particularidades das Crianças
30	Falta de Material e Recursos
31	Responsabilidade Compartilhada no Ensino
32	Recursos Limitados
33	Atividades Lúdicas e Resistência Cultural
34	Resistência a Inovações Educativas
35	Colaboração dos Pais nas Atividades
36	Participação em Cursos sobre Metodologias Ativas
37	Dificuldades de Aplicação nas Práticas Locais
38	Desafios Logísticos e Recursos na Comunidade
39	Impactos Ambientais nas Comunidades Ribeirinhas
40	Problemas de Fornecimento de Energia
41	Desafios Ambientais e Estruturais na Educação
42	Dificuldades de Acesso à Internet
43	Uso de Tecnologias na Prática Pedagógica
44	Desafios da Inclusão Digital

Fonte: Autora (2024)

Durante o processo de organização da unitarização, foram identificadas unidades semelhantes, [para as quais se utilizaram parâmetros de significado para organizá-las. Nesse momento, realizou-se a contextualização das unidades, permitindo a identificação do cerne dos significados nas relações contextuais.

Contextualizar significa integrar-se ao discurso ao qual as informações se referem, assegurando que as unidades produzidas estejam alinhadas com os gêneros discursivos nos quais foram geradas. Essa prática é fundamental, pois permite que se compreenda o significado pleno das falas, levando em consideração a situação, o público e o propósito da comunicação. Ao contextualizar, garantimos que as interpretações sejam coerentes e significativas, respeitando a natureza e a intenção das produções discursivas (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Abaixo, é possível visualizar um pouco desse processo, em que desenvolvemos a unitarização geral e a contextualização (Quadro 5).

Quadro 5 – Unitarização e a contextualização da entrevista narrativa

<b>Objetivo específico 3</b>	<b>Analisar sobre a formação continuada e as implicações das vivências e experiências docente em suas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar</b>	
Unidade de significado	Excertos	Contextualização
Contextualização pessoal e familiar	Agora você imagina, uma professora que é da cidade... eu não sei nadar... eu ficava desesperada. [...] As minhas crianças não podiam correr lá na escola, porque eu dizia meu Deus... se elas caíram aqui... eu não tenho nem como salvar.	Esse trecho inicial fala sobre a preocupação da professora, que, sem saber nadar, teme pela segurança das crianças na escola flutuante. Para evitar riscos, ela impõe restrições à movimentação dos alunos, refletindo os desafios de adaptação ao ambiente ribeirinho

Fonte: Autora (2024).

Para Moraes; Galiuzzi (2016), contextualizar é, essencialmente, inserir-se no discurso ao qual as informações se referem. Trata-se de assegurar que as unidades geradas estejam interligadas aos gêneros discursivos nos quais foram elaboradas. Essa conexão é crucial, pois permite uma compreensão mais profunda e significativa das informações apresentadas. Quando contextualizamos, não apenas respeitamos as particularidades de cada gênero discursivo, mas também possibilitamos uma interpretação mais clara e relevante do conteúdo, considerando o contexto em que as produções ocorreram. Essa prática promove um diálogo mais rico entre o

texto e seu ambiente, facilitando a análise crítica e a produção de conhecimento, ou seja, assegura-se a relevância e a conexão com o discurso social no qual estão inseridas. A elaboração adequada das unidades de significado e a imersão na leitura dos materiais devem ocorrer sem perder de vista o contexto.

Portanto, com as unidades de significado criadas e devidamente contextualizadas, iniciamos a próxima fase da ATD, que aborda a categorização.

#### **3.4.1.2 Agrupamento dos elementos semelhantes: A categorização na ATD**

As categorias na análise textual discursiva são fundamentais para uma compreensão aprofundada dos discursos em suas múltiplas dimensões. Segundo os autores Moraes e Galiuzzi (2016), essas categorias oferecem uma estrutura analítica que permite desvelar as relações entre linguagem, contexto e significação, possibilitando uma leitura crítica e articulada dos textos.

Uma das principais características das categorias na análise discursiva é a sua função de sistematização. Para Moraes; Galiuzzi (2016), ao categorizar elementos de um discurso, o analista consegue organizar a complexidade das interações discursivas e identificar padrões que emergem a partir da experiência textual. Essas categorias ajudam a delimitar aspectos como tema, intenções comunicativas e o papel do enunciador e do enunciatário, oferecendo um arcabouço que facilita uma leitura mais clara e precisa, “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 46).

No processo de categorização, é possível criar diferentes níveis de categorias. Em determinados casos, essas categorias são classificadas como iniciais, intermediárias e finais, formando grupos que, na sequência apresentada, tornam-se mais abrangentes e menos numerosos. Coletivamente, essas categorias servem como elementos estruturantes do metatexto que se deseja elaborar. A partir delas, serão elaboradas as descrições e interpretações que contribuirão para o exercício de articular novas compreensões, viabilizadas pela análise. Assim, a categorização não apenas organiza o conhecimento, mas também enriquece a produção de significado, permitindo que a análise se traduza em insights mais profundos e conectados ao tema em questão. (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Dessa forma, as categorias promovem um espaço para a reflexão crítica e o engajamento do leitor. Ao propor uma análise que vai além da superfície do texto, os autores nos instigam a questionar ideias preconcebidas e a considerar múltiplas interpretações. Esse aspecto é

especialmente importante em tempos de polarização e desinformação, em que a capacidade de decifrar e interpretar discursos se torna um ato de resistência e afirmação da cidadania.

Para a nossa pesquisa, a categorização foi orientada com base nos objetivos específicos. Segundo Moraes; Galiuzzi (2016, p. 48), “as categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes no que se refere aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados”.

Acompanhando essa linha de raciocínio, iniciamos a organização da nossa categorização. No quadro abaixo um fragmento ilustra esse procedimento (Quadro 06).

Quadro 6 – Sinopse das Categorias Iniciais obtidas após análise das Unidades de Significado

QDE	UNIDADE DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS INICIAIS	
1	Contextualização pessoal e familiar	<b>Contexto Pessoal e Familiar</b>	
2	Medos e Preocupações Pessoais		
3	Experiência Pessoal e Formação Acadêmica		
4	Relação Familiar na Educação		
5	Influência da Comunidade e Família		
6	Lutas e desafios profissionais	<b>Trajatória e Formação Docente</b>	
7	Realidade da Formação e Metodologia		
8	Desafios no Estágio e em Sala de Aula		
9	Educação Mediata por Tecnologia		
10	Transição Rápida para o Ensino Superior		
11	Dificuldades na Formação Pedagógica		
12	Caminho para a Docência		
13	Experiência Inicial e Crescimento Profissional		
14	Locomoção e Desafios Logísticos		
15	Desafios na Formação Educacional		
16	Vocação e Paixão pela Matemática		
17	Amor pela profissão		
18	Realidade da Escola das Águas		
19	Mudanças Tecnológicas e Educação		
20	Participação Comunitária e Recursos Locais		
21	Identidade Com a Comunidade		<b>Relação com a Comunidade</b>
22	Adaptação às Condições Locais		
23	Esforços do Professor vs. Retorno		
24	Percepção da Escola pelos Pais		
25	Participação Comunitária		
26	Desinteresse pela Educação		
27	Desafios nas Metodologias Ativas	<b>Metodologias de Ensino</b>	
28	Falta de Material e Recursos		
29	Participação em Cursos sobre Metodologias Ativas		
30	Responsabilidade Compartilhada no Ensino		
31	Recursos Limitados		
32	Atividades Lúdicas e Resistência Cultural		
33	Particularidades das Crianças	<b>Dificuldade na prática docente</b>	
34	Resistência a Inovações Educativas		
35	Colaboração dos Pais nas Atividades		
36	Resistência dos Pais		
37	Dificuldades de Aplicação nas Práticas Locais		
38	Desafios Logísticos e Recursos na Comunidade	<b>Desafios e Dificuldades Logísticas, Estruturais e pedagógico da Escola e da Comunidade</b>	
39	Impactos Ambientais nas Comunidades Ribeirinhas		
40	Problemas de Fornecimento de Energia		
41	Desafios Ambientais e Estruturais na Educação		
42	Dificuldades de Acesso à Internet		
43	Uso de Tecnologias na Prática Pedagógica		
44	Desafios da Inclusão Digital		

Fonte: Autora (2024)

No processo de organização das unidades de significado, realizamos o agrupamento daquelas que apresentavam sentidos semelhantes, bem como das que se repetiam em diversas situações nas respostas. Assim, esse procedimento levou à formação das categorias iniciais, a partir das 44 unidades de significado coletadas na primeira fase da Análise Temática Discursiva (ATD), que se pautou pela unitarização. Desse modo, obtivemos seis categorias iniciais, que se constituíram da seguinte forma:

1. Contexto Pessoal e Familiar;
2. Trajetória e Formação Docente;
3. Relação com a Comunidade;
4. Metodologias de Ensino;
5. Dificuldade na prática docente;
6. Desafios

Damos prosseguimento às sucessivas análises e à organização dos sentidos, reconhecendo semelhanças entre os elementos e as relações que compõem as categorias iniciais. O objetivo é avançar até as categorias intermediárias e, por fim, às categorias finais, que são as mais abrangentes.

Mantemos o processo de identificação de semelhanças e organização dos significados, com base nas categorias iniciais obtidas, visando alcançar as categorias intermediárias e, posteriormente, as categorias finais.

A seguir, é possível contemplar esse processo de construção das categorias (Quadro 07).

Quadro 7 – Sinopse das Categorias Iniciais, Intermediárias e Final

UNIDADE DE SIGNIFICADO	CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIO	CATEGORIA FINAL
Contextualização pessoal e familiar	Contexto Pessoal e familiar	História de Vida e Formação Docente	<b>Vozes que ecoam das águas: Perspectivas e Desafios para aplicação de Metodologias Ativas no Contexto Amazônico</b>
Medos e Preocupações Pessoais			
Experiência Pessoal e Formação Acadêmica			
Relação Familiar na Educação			
Influência da Comunidade e Família	Trajetória e Formação Docente		
Lutas e desafios profissionais			
Realidade da Formação e Metodologia			
Desafios no Estágio e em Sala de Aula			
Educação Mediata por Tecnologia			
Transição Rápida para o Ensino Superior			
Dificuldades na Formação Pedagógica			
Caminho para a Docência			
Experiência Inicial e Crescimento Profissional			
Locomoção e Desafios Logísticos			
Desafios na Formação Educacional			
Vocação e Paixão pela Matemática			
Amor pela profissão			
Realidade da Escola das Águas			
Mudanças Tecnológicas e Educação			
Participação Comunitária e Recursos Locais			
Identidade Com a Comunidade			
Adaptação às Condições Locais			
Esforços do Professor vs. Retorno			
Percepção da Escola pelos Pais	Metodologias de Ensino e dificuldade na prática docente		
Participação Comunitária			
Desinteresse pela Educação			
Desafios nas Metodologias Ativas			
Falta de Material e Recursos			
Participação em Cursos sobre Metodologias Ativas			
Responsabilidade Compartilhada no Ensino			
Recursos Limitados			
Atividades Lúdicas e Resistência Cultural	Dificuldade na prática docente		
Particularidades das Crianças			
Resistência a Inovações Educativas			
Colaboração dos Pais nas Atividades			
Resistência dos Pais	Desafios		
Dificuldades de Aplicação nas Práticas Locais			
Desafios Logísticos e Recursos na Comunidade			
Impactos Ambientais nas Comunidades Ribeirinhas			
Problemas de Fornecimento de Energia			
Desafios Ambientais e Estruturais na Educação			
Dificuldades de Acesso à Internet			
Uso de Tecnologias na Prática Pedagógica			
Desafios da Inclusão Digital	Desafios e Dificuldades Logísticas, Estruturais e pedagógico da Escola e da Comunidade		
Desafios Logísticos e Recursos na Comunidade			
Impactos Ambientais nas Comunidades Ribeirinhas			
Problemas de Fornecimento de Energia			
Desafios Ambientais e Estruturais na Educação			
Dificuldades de Acesso à Internet			
Uso de Tecnologias na Prática Pedagógica			
Desafios da Inclusão Digital			

Fonte: Autora (2024)

É possível observar no quadro acima que, no que diz respeito ao processo de formação das categorias, começamos com oito categorias iniciais. A partir das similaridades entre os argumentos inseridos, foram geradas três categorias intermediárias, a saber: História de Vida e Formação Docente; Desafios na Prática Pedagógica com uso de novas metodologias educacionais Desafios; e Dificuldades Logísticas, Estruturais e pedagógico da Escola e da Comunidade.

A partir dessas, originou-se a categoria mais abrangente, denominada categoria final: *“Vozes que ecoam das águas: Perspectivas e Desafios para aplicação de Metodologias Ativas no Contexto Amazônico”* Desse modo, ao construir as categorias em articulação com os objetivos da pesquisa, as falas dos participantes e o arcabouço teórico da pesquisadora, chegamos à última fase, correspondente à Análise Textual Discursiva (ATD), com a construção do metatexto, que será tratado na próxima seção.

#### **3.4.1.3 Remontando os textos: Surge o Metatexto da Análise Discursiva Textual**

Considerando o aprofundamento dos dados analisados, “o metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 36).

Para Sousa; Galiuzzi (2017), a elaboração do metatexto a partir das categorias não apenas reflete o distanciamento delas, mas também serve como uma estratégia do pesquisador-autor para esclarecer uma categoria para si mesmo. Nesse sentido, não é necessário priorizar categorias mais amplas em detrimento das mais específicas. O que realmente impulsiona novas compreensões é o aprofundamento teórico de qualquer categoria, independentemente de sua amplitude, durante o processo de autoria. Essa investigação detalhada promove uma visão mais rica e diversificada do fenômeno em estudo.

Dessa forma, o metatexto foi desenvolvido a partir das categorias estruturadas durante o processo de categorização, ressaltando a relevância da escrita e seu aprimoramento ao longo da elaboração do texto. Segundo Moraes; Galiuzzi (2016), é fundamental expressar as opiniões sobre os novos conceitos emergentes das leituras, pois é por meio da escrita que essas ideias serão esclarecidas e enriquecidas. Recomenda-se a criação de pequenos textos para cada uma das categorias e subcategorias formuladas, que, posteriormente, serão organizados e interconectados ao longo da produção escrita, resultando no metatexto. Ao construir o metatexto, é importante considerar três elementos essenciais na teorização da pesquisa: descrição, interpretação e argumentação integradora.

Na elaboração do metatexto, levamos em conta as opiniões dos participantes da pesquisa, a perspectiva da pesquisadora e os diálogos teóricos sobre a metodologia ativa e a formação dos envolvidos. Essa abordagem multifacetada permite uma produção escrita que se concentra de maneira eficaz no fenômeno investigado. De acordo com Moraes; Galiazzi (2016), os resultados obtidos através da análise não são absolutos; ao contrário, são parciais e incompletos. Essa limitação, porém, não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade para o pesquisador expandir sua visão e alcançar novas compreensões. A reflexão contínua sobre esses aspectos não só enriquece a pesquisa, mas também valoriza as vozes dos participantes, promovendo um entendimento mais profundo e abrangente do tema tratado.

Moraes; Galiazzi (2016) afirmam que os resultados da análise são sempre parciais e incompletos, o que impulsiona o pesquisador a desenvolver uma nova perspectiva e a obter novas compreensões.

Assim, apresentamos como categoria final o metatexto com título: ***“Vozes que ecoam da escola das águas: Perspectivas e Desafios da prática docente na aplicação de Metodologias Ativas no Contexto Amazônico”***.

Iniciamos trazendo as vozes das histórias de vida dos nossos entrevistados. Segundo os professores, alguns fatos e acontecimentos vivenciados em suas trajetórias pessoais influenciaram diretamente a escolha pela carreira docente, bem como suas experiências ao longo da prática profissional: ***“Bem, eu comecei a estudar em uma escola ribeirinha, onde os meus professores, que na época eram os professores do ensino fundamental, hoje trabalham comigo na escola flutuante...”*** (E2.1). Entendemos que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992, p.26).

Ao deparar com as experiências de vida, o autor reflete sobre a importância da colaboração e da troca de conhecimentos no processo educacional, sugerindo que, ao compartilhar experiências e saberes, os indivíduos criam ambientes de aprendizado mútuo, onde todos os participantes se beneficiam e se desenvolvem.

Dentro desse contexto educacional, o professor apresentou a realidade e a vida escolar de uma parte dos alunos das escolas ribeirinhas do contexto Amazônico: ***“Todo meu ensino fundamental foi em escola ribeirinha, o ensino fundamental I foi uma escola em uma escola e o ensino fundamental II em uma outra escola, mas todo meu fundamental foi em escola ribeirinha.”*** (E2.1). Com base no discurso do professor, “podemos entender, que ser professor do campo, está além de expectativas nas suas profissões, relatam histórias que buscam carregar

uma história de pertencimento, de identidade cultural, como relatam as experiências vividas no contexto de suas comunidades” (Cunha; Vasconcelos, 2023, p. 4).

Fica evidente a importância desse momento na vida escolar do professor, e o quanto isso influenciou sua trajetória profissional. A fala apresenta um retrato da história de vida dos povos que vivem em comunidades ribeirinhas, trazendo uma realidade comum aos processos educativos na Amazônia, marcada por características e desafios únicos, como a falta de infraestrutura, dificuldades de acesso devido ao transporte precário e mudanças climáticas que interferem diretamente na vivência do povo amazônida.

Essa conexão entre suas histórias de vida pessoal e a profissão é enfatizada em vários momentos da fala dos professores, mostrando que o contexto pessoal molda essas decisões: ***"O meu ensino médio foi por intermédio do Sat. Que é um sistema de educação mediada por tecnologia."***(E2.1). Dessa forma, para entender sobre seu processo formativo pessoal ou profissional, faz-se necessário o indivíduo ir se “distanciando de seu mundo vivido, problematizando-o, decodificando-o criticamente no mesmo movimento da consciência, o homem se redescobre como o sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (Freire, 1987, p. 8). Assim, ao refletir criticamente sobre sua própria vida e experiências, os envolvidos nessa prática percebem que são eles mesmos que criam e transformam o mundo ao seu redor, em um processo de autodescoberta e ação consciente.

A respeito de suas escolhas profissionais, os professores destacaram a importância de um ambiente que incentive e apoie o indivíduo na escolha de sua carreira, permitindo que escolham caminhos que se alinhem com suas experiências e aspirações: ***"...eu estudei junto com a minha mãe... eu fiz meu ensino médio junto com a minha mãe... que foi depois de se formar seguiu para a área da saúde e não quis ser professora."*** (E2.1). Assim, “o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é pertinente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor da escola que o formou e de sua cultura pessoal. [...] (Tardif, 2012, p. 19). A fala destaca que o saber dos professores é diverso e resulta de várias fontes, incluindo a família, cultura pessoal, formação universitária e instituições educacionais. Essa diversidade de conhecimentos indica que a formação docente é um processo contínuo, influenciado por experiências individuais e normativas pedagógicas.

Em relação às suas trajetórias pessoais e profissionais, os professores refletiram sobre o momento da escolha do curso e da carreira docente. Em determinado momento, a docência não era a primeira opção, e suas escolhas foram influenciadas por familiares ou pela falta de condições para cursar outra formação. Isso fica evidente na fala: ***"Tinha muitos sonhos, sabe? A minha vontade era muito grande de fazer odonto...Só que eu também, apesar do sonho,***

*eu via a minha realidade. Odonto é um curso até hoje, mas é muito caro, porque a gente não pode nem trabalhar" (E1.1).* Em outro, a escolha da profissão se deu por influência direta da família: *"Nós 3 da mesma família trabalhamos em escola ribeirinha... a minha irmã já era professora antes de ter faculdade o que me incentivou a seguir na mesma profissã." (E2.2).*

Percebe-se, portanto, a importância de compreender as vivências pessoais e profissionais dos professores desse contexto social, pois suas experiências de vida contribuem diretamente para a formação da consciência crítica. Esse fator tornando-se fundamental para entender a interconexão entre experiências pessoais e a prática educativa (Freire, 1987).

A afirmação destaca que as decisões na carreira docente geralmente são impactadas por experiências pessoais e eventos significativos ao longo da vida, frequentemente influenciadas por pressões familiares e limitações financeiras, o que reflete uma trajetória profissional não linear. Fala confirmada no discurso do professor: *"O que me ajudou na questão da escolha do curso foi porque sempre gostei muito de matemática e sempre fui muito bom de matemática, me ajudou bastante na escolha do curso (E2.2).* Entendemos que “a formação docente precisa estar atrelada à realidade local, especialmente na Amazônia, onde os desafios educacionais são agravados por fatores socioeconômicos e geográficos [...]” (Bezerra; Silva, 2024, p. 3117). Ao deparar com as experiências de vida dos docentes, compreendemos que a formação docente na Amazônia deve levar em conta os diversos desafios socioeconômicos e geográficos da região. Nesse processo formativo é crucial capacitar os professores para trabalhar com a diversidade cultural e adaptar as estratégias pedagógicas à realidade local, promovendo inclusão, preservação cultural e desenvolvimento social.

Dessa forma, torna-se de suma importância entender os contextos históricos e sociais de todo e qualquer indivíduo, seja ribeirinho ou não, assim como os processos e eventos externos que podem influenciar decisões importantes em suas vidas. *"Ela foi minha principal incentivadora a fazer um curso de licenciatura e professor... a princípio foi somente pra fazer uma experiência como docente, então comecei a trabalhar no SEMEI e depois já trabalhando eu fiz o concurso de 2020 e me efetive" (E2.2).* Para entender as vivências pessoais e profissionais, faz-se necessário discutir a importância do contexto social e das experiências de vida na formação da consciência crítica dos educadores e alunos, elementos fundamentais para compreender a interconexão entre experiências pessoais e a prática educativa (Freire, 1987).

Quanto aos processos formativos docentes, os professores relataram sobre o momento da escolha do curso e carreira profissional, marcada pela oportunidade oferecida através de uma bolsa universitária e a alegria de ser a única de sua família com formação superior, mas tocada

pela descrença das oportunidades oferecidas por programas de governo para formação superior. *"Aquela crente. É do governo, a gente já sabe que são cartas marcadas. Mas eu me inscrevi, porque ela insistiu tanto que eu me inscrevi no Bolsa Universidade. Aí eu ganhei uma bolsa. [...] Eu sou a única formada com ensino superior da minha família"* (E1.1). Para a formação dos professores, acrescentamos que “é necessário garantir ao futuro professor a carreira docente cujas políticas envolvidas assegurem o desenvolvimento profissional e pessoal” (Lopes; Ghedin; Mascarenhas, 2009, p. 447).

O discurso ressalta a importância de garantir, aos professores, uma carreira docente que promova o desenvolvimento profissional dos futuros professores, e isso implica diretamente no desenvolvimento de políticas públicas que ofereçam e facilitem a entrada no curso de formação docente. “No entanto, esses avanços precisam ser acompanhados por políticas públicas eficazes, que garantam a implementação de práticas inovadoras e a valorização profissional, especialmente em regiões como a Amazônia, onde as desigualdades sociais e educacionais são acentuadas” (Bezerra; Silva, 2024, p. 3115). Ao estabelecer um sistema de apoio que valorize a profissão, é possível melhorar a qualidade da educação no contexto amazônico e motivar os educadores ribeirinhos, tornando a carreira mais atrativa e impactando positivamente o aprendizado dos alunos nessa região.

A trajetória de vida dos entrevistados demonstra que mesmo não tendo certeza sobre a profissão, os docentes optaram por buscar uma forma de se qualificarem por meio da formação docente, incentivados pelo compromisso com o crescimento pessoal e profissional. *"Após 3 meses depois de terminar o ensino médio eu já estava fazendo faculdade... após 3 meses já tinha me matriculado em uma faculdade particular no curso de licenciatura em matemática"* (E2.1).

Sobre essa busca por qualificação, Tardif (2012) ressalta que “o saber deles está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares [...]” (Tardif, 2012, p. 11). Diante da fala, o autor destaca que o saber dos professores está profundamente conectado à sua individualidade e à sua trajetória, sendo formado pelas experiências de vida, pela história profissional e pelas interações com os alunos e colegas no ambiente escolar.

Isso reflete uma visão humanizada da educação, onde o conhecimento docente não é apenas técnico, mas também integrado às vivências pessoais e sociais do professor, que demonstra sentimentos diante de situações que se sente incapaz de administrar *"Eles te deixam assim, pega, toma que o filho é teu e você se vira na sala de aula. [...] Você aprende com os*

*seus alunos, com a sua comunidade, com os seus gestores" (E1.2).* Nesse sentido, estar em formação significa dedicar-se de maneira pessoal, realizando um trabalho livre e criativo sobre suas experiências e projetos individuais, visando a construção de uma identidade que também se traduz em uma identidade profissional (Nóvoa, 1992). Essa perspectiva ressalta a importância de considerar esses aspectos na formação e atuação docente, valorizando a riqueza que cada professor traz ao contexto educacional.

Em relação às suas formações docentes, os professores entrevistados ressaltaram os inúmeros desafios enfrentados ao longo de seus processos formativos, os quais foram superados ao longo do curso: *"Nossa, foi maravilhoso, porque ia ter nível superior. [...] A faculdade, porque a gente tem uma noção totalmente diferente do que é fazer faculdade. [...] Eles não te ensinam a ser professora" (E1.2).* Por isso, os espaços de formação devem ser entendidos "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional" (Nóvoa, 1992, p. 18). Assim, a formação de professores não é apenas sobre adquirir técnicas e conhecimentos, mas sim um momento essencial de socialização e construção da identidade profissional, onde se desenvolvem valores, práticas e competências fundamentais para a docência.

Diante de suas escolhas, os professores falam das dificuldades enfrentadas durante seus processos formativos docentes e o desejo por uma formação que os preparasse de forma mais contextualizada para a sala de aula. Certamente, as falas refletem um percurso formativo de um contexto marcado por incertezas, conflitos pessoais e dificuldades enfrentadas na sua formação acadêmica. A realidade dos professores que atuam nas comunidades ribeirinhas, e que buscam uma formação profissional, geralmente é marcada por desafios diários.

É notório a disparidade entre a percepção de cursar uma faculdade e a realidade da profissão docente: *"Quanto a minha formação de professor, a minha dificuldade em relação ao curso, foi que ele não ensinou a ensinar os alunos, principalmente na questão da disciplina da matemática..." (E2.2).* Isso demonstra a "vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas" (Tardif, 2012, p. 23). Segundo as falas, os professores sentem que a formação acadêmica não os prepara adequadamente para a prática em sala de aula e para enfrentar os desafios decorrentes da falta de experiência na profissão.

Essa afirmação confirma-se nas falas dos professores entrevistados, sobre seus processos formativos: *"Eu já ia pra uma escola e já ia dar aula. [...] Eles te deixam assim, pega, toma que o filho é teu e você se vira na sala de aula. [...] Você aprende com os seus*

*alunos, com a sua comunidade, com os seus gestores" (E1.2).* Compreendemos, assim, que “os professores devem possuir capacidade de auto-desenvolvimento efetivo que sirva de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar” (Nóvoa, 2002, p. 37). Portanto, entendemos que os docentes precisam desenvolver habilidades contínuas de auto-aperfeiçoamento para tomar decisões eficazes tanto na sala de aula quanto na organização escolar, demonstrando autonomia e adaptabilidade.

Durante a formação docente e os seus primeiros contatos com a sala de aula, os professores relataram como foi suas experiências ao se depararem pela primeira vez com um ambiente escolar, durante os estágios supervisionados: *"Eu cheguei numa sala com 45 alunos. [...] Ela queria fazer o concurso de Belém, que ela era de lá. [...] Aí a gente vai aprendendo com essas situações" (E1.2).* Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participadas.”

Dessa forma, fica claro que a busca por equilibrar conhecimentos acadêmicos e saberes práticos na formação docente é essencial para conectar teoria e prática, valorizar a experiência dos professores, promover formação contínua, contextualizar o ensino e fomentar a troca de saberes entre universidades e escolas, resultando em uma educação mais eficaz e adaptada às realidades dos alunos.

Por viverem em um espaço geográfico cercado por água e distante da sede do município, uma das opções de curso de formação docente oportunizada ao professor foi na modalidade de Ensino à Distância (EAD). Contudo, essa modalidade apresenta algumas dificuldades para sua efetivação, dentre elas estão o acesso à internet e locomoção até a cidade para as aulas presenciais: *"A minha maior dificuldade que eu tive foi de fazer curso, foi porque a modalidade de ensino que eu fiz foi na modalidade EAD ... a maior dificuldade foi a questão do acesso à internet por morar numa área ribeirinha longe da capita." (E2.2).* Ressalta-se que além de entender o contexto histórico e cultural, faz-se essencial vivenciar a prática docente de forma humanizada, respeitando o cotidiano e a cultura dos alunos do campo, que são protagonistas de suas identidades. Apesar dos desafios, é fundamental valorizar suas particularidades e promover uma educação que respeite suas especificidades culturais (Cunha; Vasconcelos, 2023).

Isso reflete diretamente as problemáticas enfrentadas não somente pelos professores ribeirinhos, mas por toda a comunidade remota no interior do Amazonas: *"...eu moro na comunidade do Xiborena e cursava faculdade em Manaus... xiborena é uma comunidade*

*que faz parte do município de Iranduba" (E2.1).* Segundo Bezerra; Silva (2024), o cenário educacional amazônico enfrenta desigualdades que dificultam a preparação de professores para o ensino básico. Políticas públicas e inovações tecnológicas devem estar alinhadas às necessidades regionais para promover uma educação mais inclusiva e transformadora. O fato de optar por essa modalidade de ensino na sua formação docente reflete um problema significativo enfrentado pelas comunidades ribeirinhas, como o acesso precário à internet em áreas remotas.

Essas barreiras apontadas limitam as oportunidades de aprendizado e evidenciam desigualdades no acesso à educação das comunidades ribeirinhas: *"A minha maior dificuldade que eu tive foi de fazer curso, foi porque a modalidade de ensino que eu fiz foi na modalidade EAD (a distância) ... a maior dificuldade foi a questão do acesso à internet por morar numa área ribeirinha longe da capital" (E2.2).* A partir dessas problemáticas “emergem dos condicionantes e das complexidades explicitadas a necessidade da construção de políticas e práticas afinadas com as condições de vida e trabalho de homens e mulheres que vivem no e do campo amazônico, [...], dentre eles, ao da Educação, da profissionalização e formação” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 83). Tais obstáculos podem impactar a formação e a motivação dos futuros educadores do contexto amazônico, destacando a necessidade de soluções para melhorar a infraestrutura e a qualidade, garantindo uma formação docente equitativa e efetiva.

Ao encarar a entrada na carreira docente, os professores relataram as principais lacunas deixadas durante seus cursos de formação inicial: *"Quanto a minha formação de professor, a minha dificuldade em relação ao curso, foi que ele não ensinou a ensinar os alunos, principalmente na questão da disciplina da matemática..." (E2.2).* Essa fase é marcada por grandes desafios no início de suas profissões, ocasionada por uma formação docente descontextualizada do contexto escolar. “Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar o objetivo qualquer” (Tardif, 2012, p.11).

Com base na afirmação, destacamos que a relação dos professores com os saberes não pode ser pautada somente no aprendizado durante sua formação docente, mas mediada pela prática docente ao longo da carreira. Isso significa que o aprendizado dos educadores se dá através de experiências práticas e contextos de trabalho, onde eles desenvolvem princípios e estratégias para enfrentar e resolver desafios cotidianos em sala de aula, enfatizando a importância da reflexão crítica, pois dessa forma, os professores transformam seu conhecimento com base nas realidades e necessidades dos alunos.

A esse respeito, observa-se a necessidade de aplicar políticas adaptadas à realidade dos homens e mulheres das áreas amazônicas, destacando a importância da educação e da formação profissional. Essas iniciativas são cruciais para enfrentar os desafios locais, promover o desenvolvimento sustentável e valorizar saberes tradicionais, capacitando as comunidades a construir um futuro mais justo: **"Tínhamos que ir para Manaus... em um rabetá até a capital nos dias que eram aulas presenciais"** (E2.2). Dessa forma, a educação deve promover não apenas conhecimento, mas também profissionalização, garantindo oportunidades equitativas para todos. Esta situação evidencia como as condições geográficas e a infraestrutura de comunicação podem impactar a educação, especialmente em modalidades que dependem fortemente da conectividade (Oliveira *et al.*, 2022).

Observa-se que as barreiras apontadas, podem impactar não somente os professores, mas também os alunos dessas regiões remotas, ressaltando a necessidade de políticas mais inclusivas que garantam acesso equitativo à educação digital, permitindo que todos os indivíduos, independentemente de sua localidade, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento profissional: **"Outra dificuldade é a questão da locomoção, ou seja, ter que ir para Manaus... e nesse sentido nós pegávamos chuvas... banheiro era muito difícil"** (E2.2). Essa é a realidade de quem depende das águas para se locomover, destacando que "as escolas do campo, em específico as escolas ribeirinhas, mostram realidades que trazem suas lutas e conquistas diárias" (Cunha; Vasconcelos, 2023, p. 4). Neste contexto, entendemos como se faz necessário conhecermos as vivências dos professores das escolas do campo, especialmente as ribeirinhas, que refletem a realidade dessas comunidades, marcada por desafios diários e conquistas que fortalecem suas identidades culturais e o vínculo com o território.

O processo de luta dos docentes para conseguir se efetivar no magistério, juntamente com a burocracia e a espera por uma convocação, ilustra o cenário dos professores entrevistados para se estabilizarem na profissão, além de uma luta identitária de gênero, agravada pelo etarismo velado por parte da sociedade: **"Aí meu marido falava que eu vivia estudando... esse negócio de homem... Estudando, eu não tinha tempo... [...] Aí demorou um pouco, teve o concurso do Iranduba. Eu digo, vou tentar. [...] Pense numa criatura que chorava era eu. [...] Eu não conseguia trabalho, porque... O que acontece? [...] Com uma idade já avançada, só tinha teoria"** (E1.1). A luta por se estabilizar profissionalmente em uma sociedade ainda marcada pelos conflitos de gênero, torna-se uma marca em sua trajetória. Nóvoa (2002, p. 39) afirma que "os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação que estimulam o desenvolvimento

pessoal e a socialização profissional dos professores”. Essa fala revela um complexo entrelaçamento de fatores sociais, emocionais e profissionais que afetam a vida dos professores, especialmente no que diz respeito às barreiras de gênero e idade, destacando a necessidade de uma abordagem mais holística na formação e valorização dos educadores.

Entende-se assim, que os momentos de reflexão sobre as trajetórias docentes são essenciais para o desenvolvimento e a formação contínua dos professores. Esse processo reflexivo proporciona aprendizado a partir de experiências passadas, promove a consciência das habilidades individuais e favorecem a socialização profissional ao permitir o compartilhamento de vivências entre os professores. Essa abordagem é fundamental para melhorar tanto a prática educativa quanto a construção de sua identidade.

Diante de suas práticas docentes no contexto Amazônico, foi realizado pelos professores entrevistados, a descrição do ambiente escolar e das dificuldades enfrentadas por eles, ao lecionarem em uma comunidade flutuante, refletindo em suas falas, as dificuldades logísticas da região, a carência de recursos, de infraestrutura inadequada e a necessidade de adaptação às realidades locais: *"Eu digo, senhor não vai chegar, vai terminar. É aquele desespero, vai terminar. [...] Porque você sabe que o concurso é dividido por área. [...] E a gente dispensava os alunos. Por quê? Não tinha água, não tinha como fazer lanche" (E1.1)*. Pensando em uma reflexão, entendemos que, para efetuar mudanças efetivas, é fundamental analisar criticamente a opressão e agir para estabelecer alternativas que valorizem a vida (Freire, 1987). Entendemos que, ao compreender as causas dessas condições, é possível realizar uma ação transformadora que crie uma realidade mais justa. Na educação do campo, a busca pela transformação deve focar na erradicação das práticas que causam sofrimento, promovendo a dignidade e o respeito humanos.

À medida que adentramos nesse ambiente escolar, vamos nos deparando com desafios enfrentados pelos professores, que reconhecem as necessidades estruturais causadas pela falta de políticas públicas. *"Outro ponto importante que deve destacar é a questão da falta de energia que é constante, queda de energia aqui na comunidade." (E2.3)*. São muitos os pontos levantados em relação à parte estrutural da escola, compreendendo que a falta desse recurso, como energia elétrica, prejudica não apenas a vida cotidiana, mas também o processo educativo, dificultando a prática pedagógica. Fica claro que “a precarização das condições de trabalho e a falta de incentivo à formação continuada permanecem como barreiras para o desenvolvimento profissional dos docentes” (Bezerra; Silva, 2024, p. 3118).

Além da falta de energia elétrica, os professores reforçam que a influência desses elementos se apresenta como um dos fatores que dificultam a aplicação das práticas educativas:

**"A dificuldade que eu vejo é justamente essa, a locomoção, a falta de energia e a falta de água" (E1.3).** Com um pensamento mais voltado para a realidade educacional, Nóvoa (2002) afirma que "os professores vivem momentos de grande estabilidade profissional pelo menos nos primeiros anos de carreira, estando sujeitos a grandes tensões de lidarem com realidades locais e situações escolares marcadas por fenômenos de exclusão, de agressividade e de conflito social". Nóvoa (2002, p. 46).

Essa observação mostra a importância do reconhecimento crítico nas situações que afetam diretamente a prática docente e a urgência de promover mudanças significativas ao longo de suas carreiras profissionais. Contudo, faz-se necessário, primeiramente, compreender as causas e as condições adversas desse contexto, tornando-se essencial para realização das ações transformadoras no âmbito escolar.

Compreendemos que os professores, ao se efetivarem como profissionais docentes em uma escola ribeirinha, devem estar cientes das possíveis problemáticas que irão enfrentar. Buscando desenvolver durante sua trajetória profissional um pensamento crítico-reflexivo de suas práticas docentes e do ambiente ao seu redor: **"Então, a gente como professor, na comunidade em si, a gente era muito criticado por causa dessas coisas. [...] A nossa gestora, ela é muito boazinha. [...] A gente não manda em nada. A gente é mandado" (E1.1).** Entendemos assim, que a formação docente não se constrói somente por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992). Esse processo pode ser parte importante da prática pedagógica, já que a construção de um espaço crítico-reflexivo e colaborativo entre escola e comunidade pode trazer benefícios para a educação dos alunos.

Apesar dos entraves apontados no início da carreira, o amor pela profissão falou mais alto. Mesmo diante das dificuldades, a dedicação, o esforço e o empenho tornaram-se combustível e motivação para o profissional na busca de metodologias inovadoras, que criassem um ambiente de ensino mais atrativo e envolvente para os alunos, e superasse os desafios que despontaram ao longo do caminho. **"Essa é a minha história de, pelo menos, acadêmica, foi assim que eu cheguei ... como vocês falam, no magistério. Não foi o que eu sonhei, mas amo. [...] Eu acho que tudo o que Deus faz, demorou, mas tudo o que Deus faz é muito bem-feito" (E1.1).** "A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula" (Nóvoa, 1992, p.28).

Neste sentido, torna-se fundamental que os professores analisem criticamente todo contexto educativo e ajam para implementar alternativas que valorizem a prática educativa e reflexiva, ampliando a comunicação entre a comunidade, e visando construir um futuro mais justo e inclusivo para todos.

Para Nóvoa (1992), a eficácia da mudança educacional está intrinsecamente ligada ao papel dos professores e à sua formação, bem como, à transformação de suas práticas pedagógicas na sala de aula, tornando-se igualmente fundamental. Segundo o autor, para alcançar melhorias significativas no sistema educacional, é imprescindível que os educadores recebam uma formação que aborde não apenas conteúdos teóricos, mas também metodologias inovadoras e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, as práticas pedagógicas devem ser centradas no aluno e adaptadas ao contexto no qual a educação ocorre, visando engajar os estudantes e aprimorar seu aprendizado.

Fica claro nas falas dos professores sobre suas angústias nos primeiros anos de carreira, refletindo suas satisfações por experimentarem uma estabilidade profissional, mas também enfrentando tensões significativas devido à realidade local. Apesar de se beneficiarem de segurança no emprego, essas dinâmicas exigem que os educadores desenvolvam competências para lidar com comportamentos problemáticos e promovam um ambiente seguro para todos. Para Freire (1987), a prática, que combina reflexão e ação, é fundamental para transformar o mundo e superar a contradição enfrentada. Sem essa prática, que envolve tanto o pensamento crítico quanto a ação conjunta, torna-se impossível efetuar mudanças significativas na realidade social.

Contudo, o fazer docente de uma escola ribeirinha não se faz somente na escola, ele implica diversos fatores, dentre eles está o processo identitário da comunidade, que reflete diretamente na sala de aula, e relatado pelos professores entrevistados: ***"É difícil para a gente. Mas também é difícil para as pessoas da comunidade. [...] Tem criança que chega lá em canoa sozinha. [...] Tudo que a gente faz lá, principalmente lá na nossa comunidade, é tudo cotinha"(E1.2).*** “Neste caso mostrar ao educando que ele e a escola estão situados num ambiente que faz parte de suas identidades, irá possibilitar mais segurança e facilidade no aprendizado, além de contribuir para a construção de uma identidade firmada em valores correspondentes a sua gente [...]” (Costa; Oliveira, 2017, p. 143).

Em relação aos desafios logísticos e aos recursos da comunidade, as falas dos professores apontam as dificuldades relacionadas à gestão de recursos, à logística e a falta de interesse dos pais no estudo dos filhos: ***"Chega a ser desumano, porque a gente se esforça tanto e a gente não tem retorno. [...] Os pais não estão nem aí para o aprendizado dos filhos"***

(E1.2). Neste sentido, “os professores tendem a ser responsabilizados por parte do Estado e da sociedade pela incapacidade da escola para dar resposta aos grandes desafios do tempo presente”. (Nóvoa, 2002, p. 46). É possível observar que a fala expressa uma certa frustração por parte dos professores diante do esforço intenso sem retorno e da falta de envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos, destacando o impacto emocional e os desafios na relação escola-família.

Desse modo, o professor entrevistado completa seu pensamento pontuando as mudanças no contexto escolar, influenciadas pelo advento das tecnologias: ***"Está mudando, as coisas estão mudando, não está evoluindo. [...] A gente tem a evolução tecnológica, mas o ensino parece que estagnou... e isso nos machuca"***(E1.2). O processo de adaptação deve ser realista e consciente, permitindo que os educadores busquem maior autonomia em suas práticas e colaborem entre si, promovendo uma identidade docente mais forte e uma prática pedagógica mais significativa (Nóvoa, 2002). A fala destaca a necessidade de uma compreensão crítica da transformação da profissão docente, enfatizando a reconstrução do sentido da identidade e cultura dos educadores. Essa mudança é influenciada por novos desafios sociais e tecnológicos, exigindo que os professores repensem seu papel sem cair em idealizações. Nesse contexto, o autor apresenta a complexidade da transformação da profissão docente e a importância de uma abordagem crítica e colaborativa para reconstruir identidades e práticas em um cenário educacional em constante evolução.

Embora as mudanças tecnológicas sejam significativas, elas não se refletem em melhorias no ensino, gerando frustração e uma sensação de impotência, agravadas pela percepção da comunidade escolar em relação à escola nesse contexto ribeirinho: ***"Os pais veem a escola como se a gente fosse... uma creche para cuidar dos filhos deles. [...] Eles reclamam de tudo... de qualquer coisa que tenha que pensar junto como seus filhos"*** (E1.2). Sobre o contexto educacional, vemos que a comunidade escolar compreende a escola não como um mecanismo de aprendizagem, mas como um depósito. Nesse pensamento, observamos que “os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido, mesmo quando insistem na importância da sua missão. A tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensino e possuírem um certo jeito para comunicar, para lidar com os alunos [...]” (Nóvoa, 2002, p. 22).

Dessa forma, ressalta-se a fala que aponta uma certa frustração dos professores, por serem frequentemente subvalorizados, sendo considerado apenas que dominam a matéria e tenham habilidades para lidar com alunos, desconsiderando a complexidade do trabalho docente.

Por se tratar de um ambiente Amazônico, a locomoção é outro grande desafio apontado pelos professores entrevistados, variando significativamente entre os períodos de cheia e seca. **"A dificuldade maior, tanto pra mim, como para os alunos, é a locomoção. A nossa logística é muito difícil, né?" (E1.3).** A seca e as enchentes afetam diretamente a vida das comunidades ribeirinhas, impactando o acesso à escola e até a água potável: **"A seca na comunidade do flutuante, que é a nossa comunidade, é muito, muito prejudicial. Em todos os sentidos, como eu já tinha lhe dito" (E1.3).** Com relação a essa dificuldade, reconhecemos que “a estrutura física de muitas escolas é precária e não possui nem mesmo banheiro dentro do ambiente; a constante falta de merenda escolar; a dificuldade de acesso por água ou terra, o que depende em algumas comunidades do momento de cheia ou vazante [...]” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 84).

A afirmação apresenta as condições das escolas nas comunidades ribeirinhas revelando uma série de desafios críticos, relacionados à infraestrutura precária, a dificuldade de acesso à escola onde atuam, que varia conforme as condições de cheia e vazante, limita a frequência escolar e pode resultar em interrupções no ensino. **"Outro ponto é a questão da seca, a dificuldade dos alunos chegarem na escola durante a seca fica muito ruim..."(E2.3).** Assim, “é importante ressaltar que em nossa região enfrentamos diferentes estações climáticas, que influenciam e que fazem parte do contexto ribeirinho - a enchente – subida das águas; a cheia – nível máximo das águas; a vazante – descidas das águas e a seca – o nível mais baixo das águas” (Cunha; Vasconcelos, 2023, p. 10). Essa combinação de fatores reforça desigualdades educacionais, exigindo urgentemente de políticas públicas que garantam investimentos consistentes para essas regiões, visando melhoria da educação e mais oportunidades para educação do campo.

Em decorrência desses fatores elencados do contexto da comunidade, os professores destacaram a dependência de recursos básicos da comunidade em relação à capital do estado. **"Tudo vem de Manaus... tudo é terceirizado" (E1.4).** Segundo os docentes a comunidade local vive em função de recursos e serviços provenientes da cidade de Manaus, o que limita sua autonomia e desenvolvimento da vila. **"Tudo que a gente faz, tudo que acontece, depende de Manaus." (E1.3).** Segundo Freire (1987), faz-se necessário enfrentar a realidade para superar os obstáculos, influenciados historicamente. Isso significa que a abordagem dos desafios é moldada tanto pelo contexto histórico quanto pela subjetividade das experiências individuais e coletivas. A forma como esses desafios são enfrentados impacta diretamente a qualidade de vida dos ribeirinhos, influenciando o acesso a serviços e oportunidades, o que torna a análise dessas questões fundamental para o desenvolvimento de soluções eficazes que atendam às necessidades da comunidade.

A respeito da fala, elas refletem as vivências não somente dos professores, mas também dos moradores dessa comunidade: **"A maioria dos comunitários vive da pesca ou trabalha com madeira ou trabalha com turismo e durante a seca tudo isso é suspenso"**(E2.3). No pensamento de agregar as dores da comunidade os profissionais da educação apontam possíveis soluções, que poderiam vir a auxiliar na renda dos comunitários: **"A gente podia ter uma lojinha de bugigangas que a gente tem na cidade"** (E1.3). "Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as situações em mente" (Freire, 1987, p. 52). O discurso demonstra a capacidade do indivíduo de agir e reagir diante de situações concretas, moldando e sendo moldado pelo contexto histórico em que está inserido.

A presença de atividades culturais, como filmagens e comércio de produtos locais, mesmo que limitadas, é uma forma de expressão e sobrevivência dentro da comunidade: **"A gente tem muita sorte lá na comunidade de aparecer esse povo que gosta de fazer filmagem, gosta de fazer filmes"** (E1.3). Assim como as atividades de transporte fluvial, por meio de voadeiras, destacam a dinâmica econômica local e a relação com outras comunidades: **"A maioria realmente vive do transporte, mas eles não são da comunidade. É de Manaus"** (E1.3). A comunidade enfrenta altos custos devido à logística de transporte: **"as coisas são caras... porque é toda aquela logística... compra em Manaus... tem que pagar pra trazer para casa"** (E1.4). Essas experiências de vida na comunidade, mostram a importância de conhecer o ambiente de atuação. Pois "a vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessa observar, participar, pensar sobre dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos" (Clandinin; Connelly, 2011, p.22). Esse pensamento destaca a importância de observar e compreender a vida das pessoas em suas múltiplas dimensões, valorizando as experiências cotidianas como fontes de aprendizado e conexão.

A respeito das Metodologias de Ensino e as dificuldades na prática docente, os professores apontaram resistência por parte da comunidade em relação a aplicação de novas técnicas e abordagens pedagógicas que saiam do padrão convencional, criada pela retórica histórica da educação bancária, demonstrando ser uma das barreiras para execução de práticas inovadoras, como a Metodologia Ativa: **"o que nos atrapalha nas metodologias ativas...é justamente o retorno... os pais que não querem ajudar"** (E1.4). As falas dos professores também destacaram as limitações na capacidade das crianças de participar de atividades devido ao contexto familiar e as dificuldades de aprendizagem: **"a maioria das nossas crianças não sabe ler"** (E1.4). Dentro do processo educativo, "as tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante

mercado de trabalho, mas sobretudo com o controlo do campo social docente” (Nóvoa, 1992, p. 23). Assim como abordado, o modo de vida e as questões sociais e econômicas da comunidade, interferem diretamente no contexto escolar, gerando problemas como a falta de material escolar básico, como lápis: *"às vezes eles não têm nem lápis" (E1.4)*.

O campo docente apresentado pelos professores apresentado reflete a resistência e aceitação comunidade escolar as novas tendências pedagógicas. A falta de colaboração dos pais nas atividades, ficou evidente no discurso da professora de 1º a 5º ano: *"a gente precisa dos outros pra tá entendendo que... a gente não atende da mesma forma que o professor ensinou" (E1.4)*. Evidencia-se a falta de interesse da comunidade em participar de iniciativas educativas: *"nós fomos chamar... pensa que alguém quis... não quis... não tem interesse" (E1.4)*. Para Tardif; Lessard (2011, p. 23), “as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho”. Isso reflete a natureza específica da escola como um espaço onde o trabalho do educador é mediado pela interação com os alunos e comunidade, reforçando a ideia de que o ensino envolve aspectos tanto sociais quanto profissionais.

No contexto amazônico, permeado por limitações geográficas e logísticas, os professores da escola das águas, nessa comunidade ribeirinha, destacam em seus discursos os desafios de professores e alunos para acessar as escolas e outros locais: *"eu tenho que sair de canoa da escola... para ir para esse campo" (E1.4)*. A esse respeito compreendemos que “as escolas do campo, em específico as escolas ribeirinhas, mostram realidades que trazem suas lutas e conquistas diárias” (Cunha; Vasconcelos, 2023, p. 4). Assim, a fala apresenta como a geografia da região, marcada por rios extensos, torna a mobilidade difícil e muitas vezes perigosa. Essas barreiras podem limitar as oportunidades de educação de qualidade, contribuindo para a desigualdade no acesso ao conhecimento e prejudicando o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes amazônicos.

Assim, torna-se essencial considerar essas particularidades ao desenvolver metodologias que, segundo a comunidade, fogem do padrão escolar reconhecido por eles. Ao apresentar abordagens metodológicas inovadoras e diferenciadas, os professores dessa escola ribeirinha, relatam sobre os desafios para serem aplicadas, devido às necessidades da comunidade: *"Tem pais que 5 cinco filhos e um celular somente" (E1.4)*. Devido a esses apontamentos, os pais apresentam resistência em participar das aulas diferenciadas.

Os professores relataram que, devido à resistência da comunidade, os docentes enfrentam grande dificuldade em implementar métodos lúdicos: *A dificuldade em fazer algum*

*trabalho diferenciado é justamente isso..." (E1.4).* Segundo Nóvoa (2002), ao alargarmos o espaço da escola para nele incluir um conjunto de outros parceiros, estamos tornando ainda mais difícil esse processo. Nesse sentido, os professores têm de ser formados não apenas para relações pedagógicas com os alunos, mas também para a relação social com as comunidades locais.

Diante desses entraves, os profissionais de educação relataram que a escola recebe forte influência da comunidade em relação às suas tradições culturais e até religiosa, influenciando diretamente nas ações pedagógicas aplicadas: *"os pais têm resistência a algo diferente... por exemplo jogos de baralho... dominó... tabuleiro."* (E1.4). De certa forma, "a concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga os professores a definirem o sentido social do seu trabalho" (Nóvoa, 2002, p. 23). Essa concepção exige que os professores reflitam sobre o sentido social de seu trabalho, promovendo uma educação que vai além do conteúdo acadêmico e prepara os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes de suas realidades. Essa interação com o contexto social enriquece a experiência educativa e torna a escola um agente de transformação.

Perante a afirmação, observa-se a resistência e a falta de apoio dos pais são mencionados frequentemente pelos professores como barreiras para implementar metodologias ativas no ensino: *Na comunidade, é difícil aplicar; se for algo simples vai fazê-lo; se for mais artesanal, dá pra fazer"* (E2.4). Para Tardif (2012), a relação dos professores e seu meio educativo, não pode ser dissociada das demais dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado pelos profissionais da educação. Para o autor, o saber profissional dos docentes dentro de um contexto mais amplo, considera a profissão docente em sua totalidade, sua história recente e os desafios que enfrenta. Sabemos que não é fácil, mas ter ciência dessa perspectiva nos permite valorizar e compreender a complexidade do trabalho educacional e sua relação com o ensino como um todo.

Contudo, destaca-se que apesar das barreiras apontadas, existe uma relação positiva entre pais e professores dos anos finais, onde os alunos já são mais dependentes e autônomos e apoio familiar já não é tão cobrado quanto nos anos iniciais e fundamental para as atividades escolares: *"Em relação aos pais, no meu nível de ensino não tenho dificuldade. Os pais são um presente, a maioria das vezes os pais ajudam também bastante na escola"*(E2.3). Esse fato torna-se de suma importância, pois no espaço educativo "[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os

outros atores escolares na escola etc.” (Tardif, 2012, p.11). Dentro desse pensamento, entendemos que o saber dos professores está ligado diretamente ao seu contexto do trabalho, à sua identidade, suas experiências, sua trajetória profissional e com a sua interação no ambiente escolar. Compreendemos que esse saber não é algo isolado, mas deve ser entendido de forma integrada com todos esses aspectos que moldam a prática docente.

Certamente, os discursos dos professores desse contexto amazônico são marcados por uma forte influência da comunidade, algo comum em locais remotos, ressaltando a importância da participação dos pais nas atividades escolares e sugerindo uma comunidade engajada e consciente do papel da educação. Mesmo diante dos conflitos, os responsáveis sabem da importância de contribuição na educação dos alunos: **“Precisamos bastante nesse sentido, bastante ajuda dos pais nas atividades dos filhos propostas” (E1.4)**. “A compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade do problema. As questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino” (Nóvoa, 1999, p. 21). As experiências relatadas, demonstram que os professores reconhecem que ensino, principalmente nessas áreas, é intrinsecamente complexas e não podem ser abordadas de maneira simplista. Essa abordagem enfatiza que, para compreender a docência na contemporaneidade, é essencial analisar fatores sociais, históricos, culturais e profissionais que moldam o papel dos professores e os desafios que enfrentam.

Em outro momento da fala dos professores, foi possível perceber nos seus discursos o empenho em busca de estarem se atualizando com campo educacional e as suas novas demandas. Através das formações continuadas e em serviço, os docentes reconhecem a importância das Metodologias Ativas em suas práticas pedagógicas. A participação deles em cursos indica uma iniciativa proativa para atualizar e expandir suas práticas pedagógicas: **“Eu já participei de alguns cursos sobre metodologias ativas e já conhecia mais...” (E2.4)**. A formação contínua torna-se crucial para os professores estejam atualizadas as dinâmicas educacionais. Pois, “não se trata de mobilizar experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes [...], que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (Nóvoa, 2002, p. 39).

Para esse momento de reflexão sobre seus processos contínuos, os docentes apresentaram várias barreiras que dificultam buscarem dar continuidade às suas formações, seja continuada ou em serviço, assim como aplicar atividades usando abordagens diversificadas, como Metodologias Ativas em uma escola do contexto amazônico: **“...aqui na comunidade é um pouco dificultoso aplicar...” (E2.4)**. Para Moran (2015, p. 1), “a educação formal está num

impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”. Mesmo diante da necessidade de mudanças no contexto educacional e em suas práticas docentes, os profissionais reconhecem as limitações que a comunidade escolar apresenta para executar suas aulas em meio a diversidade da região.

Contudo os docentes reconhecem que a aplicação de atividades mais simples pode se caracterizar mais viável para a realidade local, sugerindo que as metodologias ativas possam ser adaptadas. **"...se for mais artesanal dá pra fazer..." (E2.4)**. Cientes da importância das Metodologias Ativas para engajar estudantes e torná-los autônomos de sua aprendizagem, os professores destacaram a importância de práticas educativas alinhadas com a realidade local.: **se for algo simples vai fazer..." (E2.4)**. Dentro dessa perspectiva, “o ensinar e o aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital” (Moran, 2015. p.2). O enfoque em atividades artesanais sugere uma adaptação que considera os recursos disponíveis na comunidade e o modo de vida local, ressaltando a importância do contexto na escolha das metodologias.

A limitação física da escola se apresenta como outro obstáculo significativo, na fala dos professores, para a implementação de metodologias ativas mais elaboradas: **"...a maior dificuldade é a estrutura física porque a escola é pequena..." (E2.4)**. Evidencia-se como a infraestrutura pode restringir a inovação pedagógica. Apesar de desafios estruturais e deficiências no sistema educacional, tanto os setores públicos quanto os privados estão buscando cada vez mais alternativas inovadoras, como novas tecnologias, parcerias e metodologias pedagógicas, para superar obstáculos e melhorar a qualidade da educação (Moran, 2015).

Podemos, então, entender que, mesmo em meio às dificuldades apresentadas, a necessidade de aplicação de abordagens inovadoras, influenciadas pelas bases curriculares e pelo advento das tecnologias, torna-se cada dia mais necessárias no contexto educativo.

Como se pode perceber ao longo das falas dos professores, existem inúmeras barreiras que influenciam diretamente para aplicação do uso de metodologias Ativas, mas a principal está relacionada ao acesso à internet: **"Uma das maiores dificuldades que temos em questão das escolas ribeirinhas é a questão realmente do acesso à internet é muito difícil aplicar qualquer atividade que seja online qualquer atividade que exija o uso de internet" (E2.3)**. Dentro desse contexto, “é importante considerar que a implementação das tecnologias enfrenta obstáculos, especialmente em regiões como a Amazônia, onde há carência de infraestrutura tecnológica” (Bezerra; Silva, 2024, p. 3120). Assim, fica claro que a implementação de

tecnologias enfrenta desafios, especialmente em regiões como a Amazônia, devido à falta de infraestrutura adequada, como acesso à internet e equipamentos tecnológicos. Isso exige investimentos e políticas públicas para garantir inclusão digital.

A dependência da internet para metodologias mais complexas foi continuamente destacada pelos docentes como uma das maiores dificuldades que os educadores enfrentam, apontando para a necessidade de recursos tecnológicos adequados para viabilizar práticas mais dinâmicas e interativas: *"...se for pra aplicar uma mais elaborada com o uso de uma internet as coisas ficam mais difíceis"* (E2.4). Para Bezerra; Silva (2024), o contexto amazônico apresenta desafios específicos, como barreiras geográficas, diversidade sociocultural e falta de infraestrutura, tornando necessária a criação de estratégias adaptadas para enfrentar essas dificuldades.

Por fato, o contexto amazônico apresenta desafios específicos que tornam a situação mais complexa. Esses desafios incluem barreiras geográficas, como distâncias extensas e dificuldades de acesso, além da diversidade sociocultural da região, que exige abordagens adaptadas às diferentes comunidades. Além disso, a falta de infraestrutura adequada intensifica a necessidade de estratégias diferenciadas para garantir inclusão e desenvolvimento. Isso evidencia que soluções padronizadas podem não ser eficazes, sendo necessário um planejamento que considere as peculiaridades locais para superar esses obstáculos.

Sendo assim, os docentes que atuam nessa região precisam considerar barreiras geográficas, diversidade sociocultural e infraestrutura limitada, o que exige abordagens pedagógicas diferenciadas. A formação docente, nesse sentido, deve preparar os professores para lidar com essas particularidades, capacitando-os a adaptar métodos de ensino às realidades locais e desenvolver soluções inovadoras para garantir a inclusão e a qualidade da educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a pesquisa sobre a formação de professores no contexto amazônico é um aspecto crucial para a reflexão sobre a melhoria da qualidade da educação básica, no que tange à aplicabilidade e ao uso de novas técnicas metodológicas, especialmente em um cenário em que as metodologias ativas ganham cada vez mais destaque. Nosso intuito com a pesquisa foi compreender aqueles que consideramos os principais elementos que configuram o lócus desta investigação em Ensino de Ciências na Amazônia.

Diante das reflexões metodológicas, aprendemos tanto como sujeitos marcados por memórias e narrativas quanto como profissionais. Ao navegarmos pelas águas dos rios do Amazonas para conhecer melhor essa comunidade ribeirinha, seu povo e suas peculiaridades,

nos deparamos com uma riqueza de saberes, vivências e experiências. Nesse mergulho, as narrativas dos professores, sujeitos desta pesquisa, revelam a compreensão de suas trajetórias, memórias e práticas docentes.

Sendo assim, os resultados revelam com sensibilidade e profundidade a complexidade que envolve os processos formativos de docentes em contextos amazônicos, especialmente em comunidades ribeirinhas, como a que abriga a Escola das Águas. Ao privilegiar as vozes docentes e utilizar a pesquisa narrativa como instrumento metodológico, a pesquisa propicia uma reflexão crítica e situada sobre a formação continuada e a prática pedagógica em regiões periféricas e de difícil acesso. Dessa forma, reconhecemos que o processo contínuo de formação dos professores torna-se essencial para a renovação das práticas pedagógicas e a qualificação do ensino, especialmente no contexto das Metodologias Ativas. Por isso, a pesquisa com as narrativas dos professores sobre suas experiências cotidianas e práticas pedagógicas na educação ribeirinha, especificamente na Escola das Águas, nos possibilitou grandes descobertas, conhecimentos e (re)construções enquanto pessoas e profissionais.

Nesse cenário educativo diverso, as narrativas docentes foram capazes de revelar as percepções, os desafios e as experiências vividas pelos educadores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, evidenciando a importância da renovação das práticas pedagógicas e da qualificação do ensino, especialmente no contexto das Metodologias Ativas.

Quanto às narrativas dos professores, observamos que alguns fatores relacionados às suas vivências pessoais influenciaram e influenciam diretamente seus processos formativos, assim como sua prática docente. Um ponto em comum entre os professores foi a falta de consolidação das habilidades práticas para assumir uma sala de aula, dificuldade que foi superada ao longo de suas vivências.

A análise das experiências de dois professores que atuam no ensino da matemática nessa escola flutuante evidencia a importância e, ao mesmo tempo, a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação continuada. Embora programas como o PARFOR e o PROFORMAR tenham apresentado avanços significativos em momentos específicos, a descontinuidade dessas ações e a falta de políticas permanentes e contextualizadas comprometem os processos formativos e contribuem para a reprodução das desigualdades educacionais no interior da Amazônia.

A dissertação também demonstra que a formação continuada, para ser eficaz, precisa considerar os saberes locais, os desafios logísticos, as especificidades culturais e ambientais e, sobretudo, as vozes dos próprios professores. O contexto amazônico exige políticas públicas diferenciadas, sensíveis às realidades dos povos ribeirinhos, quilombolas e das populações

tradicionais, nas quais a educação não pode se basear em modelos homogêneos, mas deve valorizar a pluralidade de saberes e experiências.

O trabalho oferece uma importante contribuição ao sugerir que a inserção de metodologias ativas – como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino investigativo e a sala de aula invertida – pode ser uma via potente de ressignificação das práticas docentes, especialmente quando articulada a processos de formação continuada que reconheçam as identidades, trajetórias e narrativas dos professores amazônidas. As metodologias ativas, nesse cenário, não são apenas técnicas pedagógicas, mas instrumentos de valorização da autonomia docente, de fortalecimento da prática reflexiva e de resistência frente à precarização do trabalho educacional.

Entretanto, os dados revelam dificuldades significativas enfrentadas por esses profissionais: ausência de infraestrutura adequada, acesso limitado à internet e aos recursos tecnológicos, escassez de materiais didáticos contextualizados, além do isolamento geográfico e baixa valorização profissional. Essas condições apontam para a urgência de políticas públicas que assegurem condições materiais, formativas e simbólicas para o exercício da docência com qualidade.

Outro fator que chama atenção é a relação entre faixa etária e gênero. As falas de uma professora mais experiente retratam as dificuldades enfrentadas como mulher, mãe e esposa para se inserir no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho. Ressalta-se que o ponto em questão não se refere apenas aos desafios da formação docente, mas à dificuldade de estudar e se consolidar como profissional.

O nível de ensino em que cada professor ministra suas aulas também apresentou diferentes impactos na aplicação e no sucesso das metodologias ativas. No Ensino Fundamental anos iniciais, observou-se que a professora enfrentou mais dificuldades para implementar essas metodologias, pois os alunos dependem da ajuda dos pais, que muitas vezes não assumem essa responsabilidade. Contudo, no Ensino Fundamental anos finais, os alunos demonstram maior autonomia e conseguem realizar as atividades propostas com mais facilidade.

O estudo evidenciou que a formação de professores precisa considerar não apenas as exigências legais e curriculares impostas pelas políticas públicas, mas também os aspectos culturais, sociais e geográficos que caracterizam realidades diversas, como a da Amazônia. Nesse cenário, destaca-se a importância de práticas formativas que integrem teoria e prática, valorizando a experiência, a reflexão crítica e o saber docente construído no cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada no contexto amazônico se apresenta como um elemento essencial para garantir a atualização dos educadores frente às mudanças sociais e tecnológicas,

bem como para fortalecer sua atuação enquanto sujeitos ativos na construção de uma educação emancipadora. Da mesma forma, as metodologias ativas e o protagonismo docente foram apontadas como caminhos para uma prática pedagógica mais significativa e inclusiva, mesmo com desafios para sua efetivação.

No contexto amazônico, os desafios são singulares e exigem políticas públicas que respeitem e dialoguem com as especificidades locais. Dessa forma, a formação de professores nessa região deve ser pensada como um processo contextualizado, que valorize os saberes tradicionais e promova uma educação voltada para a transformação social e o desenvolvimento sustentável.

Logo, conclui-se que investir em uma formação docente crítica, reflexiva e situada é fundamental para consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a diversidade e a justiça social. Acredita-se que este trabalho contribui para o fortalecimento de uma formação docente sensível às vozes dos professores e às realidades plurais do território brasileiro.

Portanto, o presente estudo se insere de forma relevante no campo da formação continuada, ao dar visibilidade a realidades historicamente invisibilizadas e propor caminhos viáveis para o fortalecimento da prática docente na Amazônia. Ao articular narrativas de vida, análise teórica e investigação empírica, a pesquisa contribui para repensar os modos como o Estado, a universidade e a escola podem dialogar na construção de processos formativos mais justos, críticos e transformadores. Reconhecer as vozes docentes da Amazônia como produtoras de saber é um passo fundamental na luta por uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a emancipação.

## REFERÊNCIAS

ALTRÃO, F; NEZ, E. Metodologia de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças, v. 20, n. 6, p. 83-113, 2016. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/download/647/273>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

ARAÚJO, J. C. S. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2024.

AUGUSTO, M.H. **Professor leigo**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade

de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/340-1.pdf> Acesso em: 20 jul 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA, Jônatas dos Santos; SILVA, Clodoaldo Matias da. A Formação de Professores de Matemática: Desafios, Inovações e Políticas Educacionais No Contexto Amazônico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. v. 10, n. 12, 2024.

BORGES, H. S.; OLIVEIRA, M. **A Política de Formação de Professores(as) no Contexto Amazônico: 10 anos do Parfor-UFAM**. In: CARVALHO, Mark Clark Assen de; MAUÉS, Josenilda Maria; GONÇALVES, Rafael Marques (Orgs.). **Contextos, Sujeitos e Práticas de Formação de Professores os Desafios do Parfor**. Curitiba: CRV, 2020.

BORGES, H. S. *et al.* Contexto amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas. **RBEC**. v. 7, 2022.

BRASIL. CNE. Lei 9394, 20 dez. 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/legislacao>> Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL. LEI Nº 13.005. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) . Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL. MEC. CNE. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 08 jun. 2024.

BREMM, Daniele, GÜLLICH, Roque. I. C. Do diário de formação à sistematização da experiência: o processo de (auto) formação de professores de ciências. **Ensaio**. Vol. 24, 2022.

CAMARGO, L. M.; HAGE, S. A. M.; GOMES, R. K. S.; FIGUEIREDO, A. M. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. *Revista e-Curriculum*. v. 20, n. 1, 2022.

CARDOSO, Irene. Narrativa e História. **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 12(2): 3-13, novembro de 2000.

CARVALHO, Tássio Mascarenhas de; SILVA, Cristiane Rodrigues da; BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. Análise Crítica da Pesquisa Narrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, R. P.; OLIVEIRA, D. B. Currículo e Cultura: O Contexto Amazônico na Prática Educacional. **Revista EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Ano 9, Vol IX, N. 2, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CUNHA, H. C. R.; VASCONCELOS, M. E. O. Experiência de Formação Docente em Escolas Ribeirinhas. IX Congresso Nacional de Educação: Educação para a sociedade: Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade. Centro de Convenções de João Pessoa - João Pessoa – PB, outubro de 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christiane. Introdução: **Pesquisa biográficas em Educação: Orientações e territórios**. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação**. 4ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FERNANDES, Geraldo W. R; et al. **Metodologias e estratégias ativas: um encontro com o ensino de ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

FERNANDES, Geraldo W. R.; ALLAIN, Luciana Resende; DIAS, Isabella Rocha. **Metodologias e abordagens diferenciadas em ensino de ciências**. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**. v. 1, n.4, 2015.

FRANZINELLI, Elena. Características morfológicas da confluência dos rios Negro e Solimões (Amazonas, Brasil). **Revista Brasileira de Geociências**. v 41. n (4), 2011.

FRAUENDORF, *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 21(3):351-361, set./dez., 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, **Anped**; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos De Pesquisa*, (98), 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. UAB/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEVAERD, R. T. F. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, U. A.; BARRETO, L. A. C.; SANTOS, I. C. Q. A Formação dos Professores no Século XXI: Aspectos Históricos e Teóricos no Contexto Brasileiro. **RECIMA21 - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia**, v.3, n.9, 2022.

HARTMUT Günther. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 22 n. 2, 2006. <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/10616/5597> . Acesso em: 12 jun 2024.

HENRIQUES, Eda de Oliveira; GUIMARÃES, Heriédna Cardoso; RODRIGUES, Verônica Fabiola Neves. PAULO FREIRE E A PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação. **Revista Teias**. v. 22. n. 67, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores** (J. S. Padilha, Trad.). Artmed. Ed. S. A. Porto Alegre 2010.

JOSSO, Marie Christine. **Experiencias de vida e formação**. Educa. Lisboa, 2002.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre narrativa e identidade** (A modo de apresentação). In: ABRAHÃO, M. H.M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2004.

LIBORIO, S.; VIEIRA, R. C. M.; DIAS, A. K. M. Formação de Professores em Serviço: As Contribuições do Processo Formativo a Partir do Chão da Escola. *Revista Saberes e Práticas*. v.1 n.4, 2023.

LIMA; G. S. N.; COLARES, M. L. I. S. A pesquisa em educação na Amazônia: desdobramentos da pós-graduação. **Revista Cocar**. V.15. n. 32, 2021.

LOPES, Enildo Batista; GHEDIN, Evandro; MASCARENHAS, Suely A do N. Desafios na Formação de Professores na Amazônia Brasileira na Perspectiva da Etnomatemática. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-estar**. Ano 3, Vol. V, Número 2, 2019.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod\\_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos\\_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3%ADfca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3%ADfca.pdf). Acesso em: 5 maio 2024.

MANFREDI, S. M. Metodologia do ensino: diferentes concepções (versão preliminar), 1993. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod\\_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdfv](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdfv): Acesso em: 15 de maio de 2024.

MINAYO, S. C. M. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**. v. 12. n. 1, 2006.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.; MORALES, O. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens** (Coleção Mídias Contemporâneas.), v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/>. Acesso em: 20 maio 24.

MORGADO, A. V.; PORTUGAL, L. da S.; MELLO, A. J. R. Acessibilidade na Região Amazônica através do transporte hidroviário. **Journal of Transport Literature**. Vol. 7. n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jtl/a/WYDwmjtRrQjnNjrY4CfdrSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de novembro de 2024.

MUYLAERT et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm. USP**, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Ed. 1ª. Educa. Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Valore**, Volta Redonda, 6 (edição especial): 40-54, 2021.

OLIVEIRA, M.; Et al. Os Desafios Amazônicos para A Formação de Professores/as: Em Foco o Parfor/UFAM. **Revista Humanidades e Inovação**. v.9, n.11, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.** 8 (2), 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA FORMAÇÃO:1 DO SUJEITO EPISTÊMICO AO SUJEITO BIOGRÁFICO. **Roteiro**, vol. 41, núm. 1, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, DOCÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO. **Educação em Revista**. v.27. n.01, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 02, n. 02, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Rev. Fac. Educ. São Paulo**. v.22. n. 2, 1996.

RIBEIRO, Janille Maria. O uso do castigo físico em crianças e adolescentes como prática educativa: algumas perspectivas da Sociologia, Filosofia e Psicologia. **Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP**. 9(2). São João, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v9n2/07.pdf> . Acesso em: 20 jul 2024.

SANTANA, W. V.; OSÓRIO, N. B.; ROCHA, J. D. T. Uma revisão sobre a formação de professores na Amazônia. **Revista IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)**. V. 28, n. 3, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A Formação humana na perspectiva histórico- ontológica**. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III: século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil I**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP, 2011.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola, Brasília**. v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.123> . Acesso: 20 de jul de 2024.

SILVA, C. H. F.; ZOGAHIB, A. L. N. Proformar: Uma Experiência Amazônica em Política Pública Educacional. **Revista Intersaberes**. Vol.10. n. 20, 2015. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/688-Texto%20do%20artigo-1146-1724-10-20150505.pdf>

SILVA, José Roselito Carmelo da; BECHMAN, Mauro Jeusy Vieira. **ABC Temático Histórico Geográfico de Iranduba : Ensino Fundamental**. 1ª ed, Manaus: Editora Ecomultimídia, 2012.

SOUZA, A. C. G. de A.; FELDMANN, M. G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**. V. 40. n (1), 2022.

SOUZA, E. C Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação** - Santa Maria. v. 39. n. 1, 2014.

SOUZA, L. L.; AGUIAR, W. A.; FREITAS, S. R. S. Ensino Não-Presencial na Formação de Professores do Parfor No Amazonas: Uma Experiência em Meio A Pandemia Do Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**. v.9, n.11, 2022.

SOUZA, O. G; TINTI, S. D. Metodologias ativas no ensino de Matemática: panorama de pesquisas desenvolvidas em mestrados profissional. Tangram – **Revista de Educação Matemática**, Dourados, MS, v. n. 1, p. 74-97, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Christiane Burkert. Formação de Professores: Tendências Contemporâneas. **Revista Eletrônica Ciência da Educação**. v. 3. n. 1, 2004.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A Construção Narrativa da Identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27(1), 163-170, 2014.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista Narrativa com Especialistas: Aportes Metodológicos e Exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. v. 22. n. 40, 2013.