Luciane Lopes de Souza
Silvia Regina Sampaio Freitas
(orgs.)



PARFOR 15 ANOS

entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões

editora UEA

PARFOR 15 ANOS

entre rios e florestas, uma experiência
docente de múltiplas dimensões

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-Reitora

*editora***UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

Luciane Lopes de Souza
Silvia Regina Sampaio Freitas
(orgs.)

PARFOR 15 ANOS

entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões

editora UEA

Wesley Sá
Coordenação Editorial

Iasmim Rodrigues
Projeto Gráfico

André Teixeira
Revisão

Raquel Maciel
Rebekah Pereira
Diagramação

Raquel Maciel
Finalização

Bruna Leite (Unsplash License)
Foto da capa

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

P229
2024

Parfor 15 anos: entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões/ Organizadoras: Luciane Lopes de Souza, Silvia Regina Sampaio Freitas – 1. ed. - Manaus (AM): Editora UEA, 2024
500 p.: il., color; 21 cm [E-book]
Formato PDF

ISBN 978-85-7883-688-7

Inclui referências bibliográficas

1. PARFOR. 2. Docentes. 3. Múltiplas dimensões. 4. Rios e florestas. I. Souza, Luciane Lopes de (org.) II. Freitas, Silvia Regina Sampaio. (org.) III. Título

CDU 1997 – 37

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB11/ 484

Editora afiliada

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO **10**

NARRATIVAS DOS PROFESSORES E SUAS HISTÓRIAS INSPIRADORAS NOS CURSOS DO PARFOR/UEA **13**

As histórias que nos inspiram: Relatos de uma egressa do curso de Letras - Língua Portuguesa (Japurá/AM) 16

As histórias que nos inspiram: Relatos de um egresso do curso de Pedagogia (Tefé/AM) 18

As histórias que nos inspiram: Relatos de um egresso do curso de Letras-Língua Inglesa (Tefé/AM) 26

As histórias que nos inspiram: Relatos de dois egressos do curso de Pedagogia (Santo Antônio do Içá/AM) 27

As histórias que nos inspiram: Relatos de um egresso do curso de Pedagogia (Nova Olinda do Norte/AM) 34

As histórias que nos inspiram: Relatos de um egresso do curso de Ciências da Religião (Manaus/AM) 38

As histórias que nos inspiram: Relatos de egresso do curso de Pedagogia (Itamarati/AM) 41

As histórias que nos inspiram: Relatos de uma egressa do curso de Educação Física (Japurá/AM) 46

PANORAMA DAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E CIENTÍFICAS DO PARFOR/UEA **48**

O PARFOR/UEA NO AMAZONAS

Problematizações em torno da produção curricular na formação de professores no Parfor/UEA: Desafios e possibilidades 57

A pororoca nos movimentos formativos do Parfor no interior do Amazonas: Etnografias de professoras formadoras 76

A experiência como mobilizadora do estágio com pesquisa no Parfor/UEA 91

Contribuições do Parfor para a formação de professores de Inglês no Amazonas 106

Pessoa com deficiência e diversidade humana significativa: O arquipélago de singularidades no desporto paralímpico 116

ATALAIA DO NORTE

Contextualização dos conceitos de mecânica básica através de alguns instrumentos de caça dos Povos Indígenas 133

AUTAZES

Experiências de professores formadores no estágio supervisionado no curso de Pedagogia do Parfor/ UEA nos cenários da Pandemia de Covid-19 147

EIRUNEPÉ

O lúdico no processo de aprendizagem docente: Reflexões e vivências de extensão nos anos iniciais do Ensino Fundamental 167

Teatro sem fronteiras: Uma experiência de extensão no Parfor/UEA 185

Desafios e possibilidades no uso de tecnologias educacionais dentro do contexto amazônico: Uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia com acadêmicos de Eirunepé 198



GUAJARÁ

Metodologia do ensino-aprendizagem da Geografia e História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Guajará/AM, 2020 210

IPIXUNA

Estágio em Ipixuna: Um rio a transbordar afetos e conhecimentos 227

ITACOATIARA

Metodologias ativas no ensino de História do Brasil: Um relato de experiência na turma de História em Itacoatiara - Parfor/UEA 246

ITAMARATI

O Parfor em Itamarati/AM e a transformação na vida dos participantes da primeira turma do curso de Pedagogia 260

JAPURÁ

O professor formador do Parfor na Amazônia, uma odisseia pela arte de ensinar: Caso unidade curricular fundamentos e metodologia das atividades físicas aquáticas, ministrada em Japurá/AM 277

MANAUS

O Português indígena no curso de Pedagogia intercultural/Parfor da Universidade do Estado do Amazonas 299

MARAÃ

Trajetórias, memórias e formação docente: Um educador em construção no cenário ribeirinho do Médio Solimões 318

Plano Nacional de formação de professores/as da educação básica em Maraã/AM: Contribuições para o desenvolvimento profissional docente 331

Desafios no ensino de educação de Física no município de Maraã/AM: Um relato de experiência 343

Memórias da formação de professores no Amazonas: Uma perspectiva de discentes do Parfor em Maraã 353

MAUÉS

O Parfor como política de valorização social da profissão docente em escolas do campo no Amazonas 371

NOVA OLINDA DO NORTE

Formação docente entre rios e nuvens: Escritas de um professorar em pesquisa e prática pedagógica amazonense 388

A conexão dos planos de ação pedagógica com as competências da BNCC no curso de Pedagogia/ Parfor de Nova Olinda do Norte/AM, Brasil 401

Caminhos percorridos pelas águas do rio Madeira: Experiências formativas do Parfor no município de Nova Olinda do Norte/AM 415

SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ

Considerações sobre o estágio supervisionado num curso de Licenciatura em Matemática pelo Parfor 429

SÃO PAULO DE OLIVENÇA

Formação de professores e o fortalecimento linguístico e cultural: Duas disciplinas de línguas indígenas do Parfor 441



Harmonizando tradições e ciência: Uma sequência didática sobre misturas homogêneas e heterogêneas para alunos do sexto ano em escola indígena do Amazonas 458

Licenciatura em Ciências Biológicas: Atravessamento de práticas formativas entrelaçadas pela diversidade e inclusão 467

TEFÉ

Um breve histórico sobre a criação do curso de segunda Licenciatura em Letras-Língua Inglesa/ Parfor na Universidade do Estado do Amazonas- UEA 477

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **491**

PREFÁCIO

> "A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida" (Sêneca)

Sinto-me honrado em ler e escrever sobre a obra que marca os 15 anos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

A Universidade do Estado do Amazonas participa do programa do governo federal desde a sua criação, formando professores e professoras da/para a educação básica, dos mais longínquos lugares do Amazonas. E só quem conhece a dimensão geográfica do estado do Amazonas e as suas peculiaridades poderá compreender a importância do Parfor na região amazônica, formando professores e professoras, literalmente "entre rios e florestas". O título da obra não poderia refletir com maior fidedignidade a realidade dos nossos colegas professores-formadores e dos discentes-professores.

O livro, resultado de experiências formadoras de professores e professoras junto aos discentes-formadores conta a história e trajetória Parfor na UEA. Como um bordado, foi tecido a várias mãos sob olhares atentos dos seus escritores e escritoras, buscando registrar as suas próprias experiências e vivências e as dos estudantes. A leitura que me propiciou, mais que prazerosa, como professor de educação superior, levou-me a uma viagem sobre os rios, subindo e descendo as barrancas de terras caídas, nos tempos em que conheci o Parfor/UEA também sob a visão de gestor da educação básica, experiência que tive ao longo de vários anos na Secretaria de estado de educação do Amazonas.

Além de prazerosa, rica em experiências minuciosamente detalhadas, a leitura remete aos itinerários formativos dos professores e professoras em exercício e "suas múltiplas dimensões". A obra – Parfor 15 anos Entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões – traz relatos importantes que perpassam entre outros temas: pelos impactos e desdobramentos para a educação regional; as especificidades étnico-culturais dos seus participantes; discussão sobre a importância da autobiografia como ferramenta metodológica; debates sobre a deficiência e diversidade no contexto do desporto paralímpico; problematização e contextualização de conceitos em

situação em que os estudantes estão inserido; experiências no cenário difícil e cheio de incertezas durante a pandemia do covid-19; reflexões e vivências de extensão sobre o lúdico no processo de aprendizagem dos docentes; desafios e possibilidades no uso de tecnologias no contexto amazônico; compartilhamento de relatos das relações entre experiência acadêmicas e formativas e a formação de professores pesquisadores; vivências e percepções na formação de professores; resultados e engajamento de professores na aplicação de metodologias ativas; análise das transformações ocorridas na vida dos egressos; desafios e conquistas pedagógicas dos fundamentos e metodologias das atividades físicas aquáticas; reflexões sobre a compreensão do Português Indígena/Intercultural na formação de professores indígenas; trajetórias, memórias e formação docente; contribuições do Estágio Supervisionado na formação dos professores-discentes; os obstáculos à adaptação dos conteúdos ao contexto regional; memórias na formação dos professores-discentes; discussão sobre a relevância do Parfor como política de valorização social do professor; relato sobre práticas pedagógicas e suas implicações na formação dos discentes; efetivação de práticas emancipatórias; formação com vistas à equidade na educação num cenário de interculturalidade e acessibilidade; importância das atividades pedagógicas e elaboração de materiais didáticos na promoção da diversidade linguística e cultural na formação no contexto indígena; emprego de metodologias de ensino diversificadas na compreensão de conceitos abstratos; Direitos Humanos e Educação Inclusiva para professores indígenas; relato sobre a inserção de egressos de segundas licenciaturas na educação básica.

Na minha opinião, por tudo isso, o Parfor/UEA representa as boas relações que o Ensino Superior estabeleceu com a Educação Básica trazendo à tona o debate sobre a formação dos professores e a necessidade de se desenvolver cada dia mais um trabalho pedagógico coletivo e interinstitucional. Esse movimento nos remete ao entendimento de que não há que se dar marcha à ré nesse processo, que visa a formação de qualidade dos professores aptos ao exercício profissional, mas também capazes de participar das decisões sobre os rumos da educação. E foi esse o sentimento que tive, de que o Parfor/UEA está colaborando na construção e no desenvolvimento de um pensar e um fazer exitoso nas políticas públicas de formação dos professores da Educação Básica no Amazonas e no Brasil.

Estou certo que esta obra mais que uma fonte de conhecimento ou de inspiração, contribuirá para engrandecer cada leitor, cada leitora, como engrandeceu a mim e me deixa orgulhoso de fazer parte da Universidade do Estado do Amazonas.

Prof. Dr. Raimundo de Jesus Teixeira Barradas
Coordenador Geral de Qualidade de Ensino e
Procurador Institucional da Universidade
do Estado do Amazonas

NARRATIVAS DOS PROFESSORES E SUAS HISTÓRIAS INSPIRADORAS NOS CURSOS DO PARFOR/UEA

Esta obra relata um pouco do muito que representa o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, programa do Governo Federal, para os professores do Amazonas e do Brasil.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) participa do programa Parfor desde a sua fundação em outubro de 2009 e, desde então, formou mais de 2.400 professores em vários municípios do estado. Nosso sentimento é de grande satisfação, visto que a UEA tem assumido o compromisso de formar profissionais da Educação e vem fazendo isso, com bastante brilhantismo, através de cursos de graduação regulares e especiais. No caso do Parfor destaca-se o particular enfrentamento de ensinar professores com experiências diferentes inseridos num contexto amazônico bastante singular. Portanto, muitos são os desafios enfrentados, por coordenadores, professores formadores e professores cursistas, porém a vontade de contribuir, de fazer parte dessa grande proposta de Educação, cumprindo com os objetivos do programa, torna-se cada vez maior para todos os partícipes nesse processo.

Sem sombra de dúvidas, o Parfor é um gigante da Educação, um programa irretocável e indispensável, uma vez que ocorre a nível nacional atendendo as necessidades daquele professor que um dia sonhou em ter um diploma na sua área de atuação. Um sonho que parecia ser geograficamente, financeiramente e estruturalmente muito distante de ser alcançado. Com o Parfor, as portas se abriram! Os estados e municípios brasileiros estão tendo a possibilidade de crescimento em qualidade de ensino, e isso reflete sobretudo em alunos mais bem preparados, especialmente no interior dos estados onde a realidade é muito distinta e as oportunidades são escassas, sem falar na falta de acesso a uma internet de qualidade, que ajuda o professor das capitais na sua capacitação contínua e a utilizar ferramentas tecnológicas que são importantes recursos didáticos educacionais.

Desse modo, preparamos esta obra histórica que conta como o Parfor da UEA começou e como se deu toda a sua trajetória, incluindo os relatos de egressos do programa, revelando a importância do programa para as suas vidas[...]os caminhos percorridos, as lutas individuais e coletivas, as dificuldades familiares, além dos obstáculos que conseguiram superar.

Enfim, entregamos aos leitores, admiradores do Parfor, histórias que inspiram dentro do processo educacional.

Luciane Lopes de Souza
Silvia Regina Sampaio Freitas

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM: Relatos de uma egressa do curso de Letras - Língua Portuguesa (Japurá/AM)

Meu nome é **Rosália Silva de Oliveira** e fui aluna do Parfor no primeiro curso de letras realizado no município de Japurá/AM.

Durante minha caminhada como professora cursista, tive momentos bons em que aprendi muitas coisas que contribuíram para enriquecer meu vocabulário, e assim poder contribuir com meus alunos e comigo mesma.

Não foi nada fácil chegar ao fim dessa jornada. Estudávamos em tempo integral. Houve momentos que pensei em desistir, mas graças a Deus tivemos professores dedicados que nos ajudaram e nos incentivaram a desenvolver o melhor de nós. Passei várias noites em claro estudando e realizando trabalhos para entregar na data prevista e para absorver o máximo de conhecimento. Esse foi o maior e melhor investimento feito em Japurá, uma vez que o saber não se constrói por si só.

O Parfor/UEA abriu portas em nossa vida. Com ele o sonho se tornou realidade em cursar, em nosso município, uma faculdade em área específica e, assim, aprimorar e me apoderar de ferramentas novas que estavam limitadas.

Através do curso de Letras – Língua Portuguesa/Parfor/UEA, compreendi que o conhecimento não se constrói sozinho, é uma conjuntura, e para conquistar e alçar voos é preciso ter foco, união e persistência para alcançar nossos objetivos.

Durante o curso tivemos aulas de campo, apresentação de teatros, seminários, sarau entre outras atividades. Uma aula que contribuiu muito em minha vida foi de informática. Nesta aprendi a manipular muitas ferramentas tecnológicas que mesmo tendo feito cursos, não foram tão eficazes como a transmitida durante o curso. Através dela foi possível desenvolver aulas prazerosas usando o computador e poder ajudar os colegas na formatação dos trabalhos acadêmicos até os dias de hoje. Outras que muito somaram para ampliar o conhecimento foram as aulas literárias e gramaticais que foram aulas de suma importância em nossas vidas. A falta de conhecimento nos aprisiona, o medo, receio de ensinar errado devido à falta de conhecimento nos faz ser limitados para ensinar e através

do Parfor/UEA as portas se abriram para quem aproveitou o que o curso proporcionou.

O apoio dos prefeitos e secretários facilitou muito nossa jornada, pois foi possível estudar sem danos salariais e sem precisar sair da cidade para ter uma formação de qualidade.

Todas as aulas foram importantes para nossa vida profissional e social, através delas nos tornamos participantes e contribuintes dos saberes, saímos da zona de alienação e nos tornamos coparticipantes na mudança por uma educação de qualidade.

Minha gratidão a todos que contribuíram com o crescimento educacional de nosso município, a cada professor, coordenadores que juntos somaram para que esse momento existisse em nossas vidas, a instituição UEA que abriu essa oportunidade para que nossos sonhos fossem alcançados.

Hoje estou como coordenadora local do Parfor/UEA, em Japurá. Sem essa formação não seria possível assumir esta área. O ensino abre até as portas que não almejamos alcançar. Nunca desistam de seus objetivos, aproveitem as oportunidades. O Parfor foi, e é, de grande necessidade para todos os municípios com professores excelentes.

O ensino é constante, o conhecimento liberta, transforma, renova, dá vida, abre a mente.

Figura 1 - Vista aérea do porto do município de Japurá (Amazonas)



Fonte: Jardel Felix, 2022

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM: Relatos de um egresso do curso de Pedagogia (Tefé/AM)

Sou **José de Souza Nunes Filho**, egresso do curso de Pedagogia/Parfor/UEA, do município de Tefé. Este texto tem como intencionalidade narrar a minha trajetória educacional, destacando atividades desenvolvidas, quanto as que realizo atualmente e as minhas perspectivas de estudo e os principais acontecimentos ocorridos durante minha vida estudantil, profissional e acadêmica com o título *EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: Trajetórias e memórias de um educador em construção no contexto da Amazônia,* requisito fundamental para obtenção de título de licenciatura em Pedagogia.

Atualmente, é essencial uma formação, principalmente no cenário competitivo da sociedade brasileira baseada sob o reflexo de um modelo social ocidental. Neste sentido, somos impulsionados a nos aperfeiçoarmos para acompanharmos o ritmo social, econômico e cultural num contexto globalizado, sistematizado e competitivo.

No decorrer da formação acadêmica, percebi que as atividades docentes são mais complexas que a simples ação de ministrar conteúdos e sim do debruçar na busca do conhecer as diversas facetas da sala de aula, principalmente das crianças em suas especificidades. Nesse contexto, fez-se necessário a busca pela pesquisa e assim o processo de aprendizagem se constitui na prática da investigação.

É importante ressaltar, que o que se defende no estudo realizado nessa narrativa histórica é uma formação social, escolar e profissional como possibilidade de reflexão a partir das indagações encontradas durante as experiências no decorrer dos estágios, que possibilitou a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de refletividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente.

O que possibilitará a este professor tornar-se o sujeito-autor do seu processo de formação continuada, a tornar-se um profissional da educação.

No decorrer desta narrativa, pretendo contextualizá-la com as teorias estudadas durante o curso de Pedagogia no âmbito do Plano

Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, na Universidade do Estado do Amazonas.

Apresento o meu percurso estudantil até a minha formação e experiências pessoais, a escolha da minha profissão, a formação no Parfor, minha atuação docente antes da formação, o fazer pedagógico durante a formação no curso de pedagogia, minha atuação profissional e pessoal a partir das vivências na universidade.

A importância de relatar nossa vida perpassa pela compreensão de que esta representa nossa identidade a partir do que foi construído ao longo da história de vida, individual e coletiva de cada sujeito. As narrativas expressas neste texto e contexto revelam as marcas da subjetividade de uma história vivida e ressignificada ao longo das trajetórias de formação e desenvolvidas no cotidiano da vida e da escola.

Tive o privilégio de nascer no meio da Floresta Amazônica, em uma pequena comunidade localizada na Região do Alto Solimões no estado do Amazonas, especificamente na Comunidade do Miriti, interior do município de Fonte Boa, no ano de 1983. Eu venho de família muito humilde, com seus costumes peculiares dos ribeirinhos do *Rio Au-watiparaná*, meu pai agricultor, produtor artesanal de farinha. Com tal atividade supria as necessidades básicas de nossa família. Minha mãe é analfabeta, pois não teve a oportunidade de estudar devido ao trabalho árduo da roça. As atividades da roça eram realizadas por todos os membros da família, sendo esta composta por sete filhos e todos tinham que acompanhar o ritmo de trabalho de nosso pai, nossa infância foi correr no meio da roça, brincar com as folhas, fazer bonecos com talos retirados das maniveiras, barquinhos de madeira e casinhas de palha de açaí.

É importante ressaltar que a representação social expressa nesta narrativa sobre o conhecimento de si, defendemos uma formação em atuação como possibilidade de compreender a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente. O que possibilitará a este professor tornar-se o sujeito-autor do seu processo de formação continuada, a tornar-se um profissional da educação.

Neste sentido, tornei-me profissional da educação por uma circunstância da vida, no âmbito político municipal, pois em 2006 recebi um convite para ministrar aula em uma escola ribeirinha, localizada na última comunidade por nome Abacatal no Rio Copeá, município de Maraã, no Amazonas. Foi neste contexto que me encontrei com o cenário pedagógico complexo e difícil. Mas, não é impossível quando há uma inquietação diante do novo. A princípio não sabia como iria caminhar neste novo horizonte, mas, porém, sabia que ali estava a entrada para a melhoria de vida profissional e uma oportunidade para aprender e futuramente ingressar em uma formação continuada.

Ao chegar em 12 de abril de 2006 na Comunidade Abacatal, na Escola Municipal Santa Itelvina, fui morar na pequena secretaria da escola, num espaço de 2m por 2,5m. No dia seguinte apresentei-me aos comunitários, fiz uma pequena organização em sala de aula e no terceiro dia comecei a ministrar minha primeira e inesquecível aula.

Figura 2 - Memórias fotográficas da minha trajetória como docente em escolas do interior do Amazonas



Fonte: Arquivo pessoal, 2010

Em 2009, houve uma pré-inscrição para 1ª Licenciatura em Pedagogia, com validação pelas Secretarias Municipais de Educação, no caso do meu município a senhora Francy Valnice, que era na época a secretária municipal de Educação, a mesma foi uma das pessoas que acreditou em meu potencial e validou meu passaporte para o mundo universitário. Em 2010 recebi a confirmação da matrícula, surgiu a então sonhada oportunidade de ingressar no Parfor, através da Plataforma Freire onde o Governo Federal estava ofertando

habilitação em 1ª Licenciatura em Pedagogia e 2ª Licenciatura em Matemática. Ofertado pelo Governo Federal, em que garantia a formação superior para os professores em exercício que ainda não estavam habilitados para o exercício de docente na Educação Básica. Então, visualizei o curso e disse que essa é minha grande oportunidade de entrar para a universidade e realizar o sonho de ser realmente um professor com formação e tornar-me um profissional da educação com habilitação para o exercício da profissão docente.

Figura 3 - Imagens pessoais obtidas durante o período do curso do Parfor/UEA



Fonte: Arquivo pessoal, 2011

O que fez-me crescer e sustentar meu sonho de ser um educador, foi perceber que poderia fazer algo em prol da minha própria existência, garantiria neste sentido um futuro melhor para meus futuros filhos, mostrando aos meus conterrâneos que é possível sim alcançarmos nossos objetivos através da educação, basta termos responsabilidade e muita força de vontade.

Com muitas dificuldades consegui entregar minha documentação e ingressar no tão sonhado curso de Pedagogia. No mesmo ano nasceu meu filho Erick Jhanson e só foi alegria, continuei com garra e determinação, quando foi em julho tirei meu passaporte rumo a um universo chamado UEA, no âmbito do Parfor. Surge o universitário educador vivenciando a tão sonhada formação continuada e a preparação para se tornar um profissional no âmbito da educação no interior do estado do Amazonas, especificamente nas escolas ribeirinhas e longínquas de difícil acesso no interior de Maraã.

Entendemos que essa educação provedora da criticidade só será possível pela pesquisa, que promoverá um novo pensar diante das concepções de ensino e aprendizagem, do papel do professor educador, conhecimento e pesquisa, a partir de reflexões acerca dessas questões durante o processo de formação inicial e continuada dos professores em exercícios e futuros educadores.

Nesta narrativa faço menção reflexiva à importância da formação continuada para professores em exercício, principalmente o Parfor, as que já aconteceram como o Proinfantil, Pró-letramento, Pró-formação e as que estão por vir. Se realmente os professores destes cursos se empenharem, irão chegar à abstração reflexiva da práxis. No caso de nós educadores, essa mudança de pensamento teve uma forte influência das vivências dos cursos de educação superior. A ideia de que uma formação inicial seria necessária para formar quadros profissionais permanentes por muito tempo seria substituída pela continuidade dessa formação inicial ao longo da vida.

Assim, a formação continuada, por sua vez, viria a provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente, levando este a compreender-se enquanto educador, mediador, pesquisador e construtor epistemológico da práxis vivida.

Recordar minha trajetória durante o Parfor/UEA, leva-me a pensar sobre aquele que procura libertar-se dos paradigmas vigentes em nosso meio. Lembro-me que fui impulsionado a ler mais sobre os pensadores da educação, com isso meu olhar como educador ganhou alicerce, pois havia algo a mais para envolver-me rumo ao desconhecido e brilhante mundo da procura e da pesquisa. Em 2011, tive o privilégio de trabalhar como docente na Escola Municipal Santa Maria, Comunidade Santa Maria, localizada às margens do Rio Japurá, tendo mais acesso à cidade de Tefé que de Maraã. Nesta comunidade ministrei aula para uma turma de EJA, a experiência foi de grande valia para o crescimento no âmbito da docência, pois compreendi que o saber e o aprendizado circulam em nosso meio, na própria existência do ser com seus diversos, vastos e peculiares saberes.

Também penso ser importante destacar a problematização que Arroyo (2012) apresenta sobre quem são os "outros" pensados pela escola. Esses "outros" seriam aqueles sujeitos vistos como

“necessitados” de uma cultura letrada branca. Suas culturas, seus anseios e desejos seriam desprezados, desvalidados pela educação escolar, numa verdadeira violência cultural.

Nesse mesmo ano, ingressei em mais um curso de formação na Metodologia Escola Ativa-PEA, para me preparar os Professores das Escolas do Campo e classes multisseriadas, isso só foi aumentando meus horizontes, e, junto com este, a sede de buscar ainda mais por novos aprendizados. Não parei por aí, então comecei a participar de outro curso na área de Gestão Escolar e da Aprendizagem Escolar em Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no programa GESTAR. Cresci muito pedagogicamente, fiz mais uma vez grande mudança naquele contexto com aquela gente, graças às intervenções dos cursos de pequena duração e do Parfor e seus mediadores, os pensadores, os filósofos e docentes comprometidos com a formação cidadã dos acadêmicos.

Em virtude disso, meu barco já havia encontrado seu leme e havia um holofote para rasgar a escuridão em meio ao mar, tudo foi ficando mais verdadeiro, mais claro e próximo, pois já não havia mais certeza da prática e surgia o raiar de um novo cenário em minha práxis enquanto educador e ao mesmo tempo acadêmico da UEA. No quarto Módulo do Parfor, no qual fui palestrante na minha turma, falando do tema *Alfabetização de Jovens e Adultos*. Relato de experiências foi a primeira palestra no contexto da Universidade, como consegui dentro da minha própria turma ir além das expectativas de meus mestres. Isso só nos faz refletir sobre o processo de conhecimento e a alienação do sujeito ou sua libertação. Os professores mestres e até doutores nos espelham e compartilham o aprendizado, mas isso não é o suficiente para abstrairmos nossa ação crítica de si e do universo acadêmico.

Em 2012, recebi o convite para ser Coordenador Pedagógico do Meio Rural do Município de Maraã (ver imagens abaixo). Neste período, as portas começaram a se abrir a meu favor. Não desperdicei a oportunidade e fiz valer a pena o que tinham confiado em minhas mãos. O convite se deu em razão do brilhante trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas que trabalhava.

Figura 4 - Imagem do pôr do sol na frente da cidade de Maraã/AM



Fonte: Carlos Viríssimo, 2022

Figura 5 - Imagem do pôr do sol na frente da cidade de Maraã/AM



Fonte: Carlos Viríssimo, 2022

Como não sou de negar desafios, aceitei o mesmo, só que as exigências e o compromisso aumentaram gradativamente, foi um ano de muito trabalho numa nova dimensão do contexto pedagógico, mas obtivemos vitória, demos conta do recado, fizemos um bom trabalho,

a educação fluiu, este ano Maraã teve o melhor IDEB em relação aos outros municípios do Médio Solimões. Tudo isso foi resultado de um trabalho coletivo, norteado em uma perspectiva libertadora, em que todos são sujeitos integrantes e atuantes em seu contexto, vivenciaram e ressignificaram sua práxis pedagógica.

No mesmo ano recebi mais um convite pela secretária de Educação, recebendo mais uma Coordenação como responsabilidade. Fui convidado para coordenar um curso de Formação Continuada voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, PNAIC. Programa voltado para capacitar os professores do 1º ciclo e de classe multisseriada tanto na zona ribeirinha e urbana do município de Maraã.

Parece que tudo conspirava a meu favor, pois outrora sonhava em participar de uma formação para professores, agora coordenador de um curso de formação num âmbito pedagógico. Estar como coordenador local do PNAIC em Maraã, não me fez maior que meus colegas. À medida que coordenava e participava das ações, acontecia uma relação de troca de saberes e ideias contribuindo para ampliar minha bagagem docente.

O presente curso tem somado muito para o crescimento das práticas de todos os envolvidos, principalmente minhas ações, meu fazer enquanto educador coordenador e no contexto universitário. Em relação a minha docência, sei que estou em uma profissão que me dá dignidade, onde outrora não tinha, pois sei também que foram as circunstâncias da vida que me proporcionaram tal momento, mas não é por isso que vou deixar relaxar meu fazer enquanto pessoa e profissional da arte de educar para a vida.

Portanto, atualmente baseado nas teorias, mas em particular no olhar Freireano, vejo a educação como uma ponte de ligação para o sujeito encontrar a liberdade, sua subjetividade em relação ao seu mundo.

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM: Relatos de um egresso do curso de Letras - Língua Inglesa (Tefé/AM)

O ex-aluno do Parfor/UEA de Língua Inglesa, realizado em Tefé, **Roberto Castro da Silva**, natural de Juruá, foi convocado para assumir a vaga de professor concursado de Língua Inglesa no IFAM Manaus. Roberto cursou a graduação em Letras Português em Tefé e tempos depois retornou para cursar a Licenciatura em Língua Inglesa pelo Parfor. Ficamos felizes com os resultados que o Programa Parfor tem e nos mostra o quanto precisamos valorizar a conquista do Prof. Roberto e enaltecer a importância do Parfor para o Amazonas.

Figura 6 - Vista de frente da cidade de Tefé (Amazonas)



Fonte: Drone da Amazônia, 2022

Figura 7 - Imagem da praça de Santa Tereza na cidade de Tefé (Amazonas)



Fonte: Prefeitura de Tefé/Divulgação

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM:
Relatos de dois egressos do curso de Pedagogia (Santo Antônio do Içá/AM)

Este é o relato de **Jailce Lopes Rodrigues**. Falar do Parfor é falar de motivação, superação e gratidão. É lembrar-se do passado, me orgulhar do presente e me motivar para um futuro melhor.

Sou Jailce Lopes Rodrigues, nasci em 31 de agosto de 1974, nasci em um lugar denominado "Santo Antônio do Rio Madeira", município de Borba, estado do Amazonas, fui criada pelos meus avós no município de Nova Olinda do Norte-Amazonas.

Fui esposa, sou filha, mãe, avó, universitária (Parfor), e futuramente se Deus me permitir graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

O ensino superior não estava em meus planos, diante dos conflitos conjugais me sentia incapaz, (na estatística fui uma das mulheres que sofreu calada no relacionamento conjugal), fui no 1° dia de aula apenas para conhecer a universidade e conhecer a dinâmica das aulas, foi aí que tudo mudou, o 1° dia de aula será inesquecível, o professor falou apenas de motivação, parecia que tudo que o professor falava estava direcionado a mim, como se ele soubesse minha história de vida, foi então que decidi, por mim e por minhas filhas ir até o fim.

Hoje, em um novo momento da minha vida, mais amadurecida tanto pessoal quanto profissionalmente digo que o Parfor mudou minha vida, a cada período percebo que cursar uma faculdade não é fácil, mas faz a gente formar, pensar, e criar novos conceitos sobre a educação de todos, e mais ainda, a nossa própria educação. Descobri que o objetivo central do curso de Pedagogia (Parfor) é a formação de profissionais reflexivos, críticos e pesquisadores na área da educação, e que é nesse espaço de formação que o sujeito que pensa e modifica a educação, se constrói.

Sou grata a Deus, à coordenação do curso e aos professores, por sinal os melhores, que me ajudaram durante estes oito períodos que passamos juntos, pela partilha de conhecimento e pelos ensinamentos para a vida me orientando com muita paciência. Estou em oração suplicando a Deus para que nos abençoe e nos livre de todo

mal e que logo passe essa pandemia do Covid-19 para concluirmos com êxito os períodos que ainda faltam para a conclusão do curso e a tão sonhada colação de grau.

Figura 8 - Imagens das minhas atividades acadêmicas durante as aulas no curso de Pedagogia do Parfor/UEA



Fonte: Arquivo pessoal, 2020

Este é o relato de **Geovane Rabelo Jacaúna**.

Sou Geovane Rabelo e pretendo fazer um breve relato de experiência antes, durante e depois da graduação, sob olhar sensível, reflexivo e profundo. Ao revisitar o passado e rememorar o presente me sinto desafiado e ao mesmo tempo, tomado por uma forte emoção pensando no grande compromisso que tenho comigo ao mergulhar no passado em relembrar e relatar sobre minha infância, adolescência e idade adulta.

Foi na cidade de Amaturá, lugar onde nasci, no dia 11 de julho de 1988, às 8h, sob os cuidados da parteira Luzia da Silva Peres, que recebi o nome de Geovane, escolhido pelo meu pai Jair Sampaio Jacaúna, por ter um jogador da seleção brasileira de voleibol masculino chamado Giovanni Gávio e assim chamaram-me. E assim, foi registrar-me como Geovane Rabelo Jacaúna.

Tive uma infância muito boa, na qual brincávamos de vários tipos de brincadeiras e com a qual eu mais me divertia com meus amigos de infância, era brincadeira de roupa bandeira e a única que prevalecia pelo fato de obter regras religiosas de uma religião Franciscana ou Cruzada que prevalece até hoje.

Iniciei meus estudos na comunidade de Niterói pertencente ao município de Amaturá, aos sete anos, na primeira série do ensino fundamental na Escola Municipal Duque de Caxias. Tinha como

professora a senhora Glorinha Andrade. Nesta época se desenvolviam apenas atividades de alfabetização. Foi então que passei a estudar na Escola Estadual Amaturá 5º a 8º séries onde terminei o Ensino Fundamental, onde também concluí o Ensino Médio no ano de 2008.

Realmente é preciso superar certos desafios para discorrer sobre a minha história em seus diversos contextos. Já me sinto movido pela grande responsabilidade, confesso que também certo receio, diante de tamanho compromisso ao ser expectador da minha própria história, lágrimas ocultas insistem em fazer parte desse mágico momento, recheado de recordações que se apresentam como se estivesse assistindo um filme, onde o primeiro personagem se nos coloca diversas interfaces e vêm à tona muitas cenas, sonhos, realizações, perdas, ganhos, tristezas, alegrias, medos, ousadias, frustrações, conquistas, enfim uma vida a revelar.

Ao concluir o Ensino Médio em 2008 estive prestando vestibular, em que tentei por uma vez pelo Processo Seletivo Contínuo e consegui ser aprovado no curso de Administração Gestão Organizacional e comecei a estudar no município de Benjamin Constant onde permaneci durante dois anos, e não conseguindo concluir nessa área, por falta de recursos financeiros, acabei desistindo.

No ano de 2011 fui convidado a substituir um professor que estava precisando concluir sua faculdade e a partir daí começou minha carreira como docente. Nessa fase da vida enfrentei muitas dificuldades tanto em nível profissional quanto pessoal. E foi também neste período que recebi uma grande dádiva que foi meu filho Allyson Raphael, que veio para alegrar os meus dias de dificuldades.

Com um filho pequeno que ainda precisava de meus cuidados e da mãe, vieram as incertezas se realmente queria essa profissão. Muitas dificuldades enfrentaram. Primeiro a distância entre o município e a comunidade que por sinal era uma verdadeira aventura, brincar de ensinar para aquelas crianças que tanto queriam aprender. Apesar de tudo isso, eu não medi esforços para desempenhar um bom trabalho. Hoje reconheço que este contato com a zona rural foi uma experiência válida.

Minha referência de formação sempre foi meu pai, uma pessoa muito atenciosa e dedicada ao extremo a tudo que se propunha a realizar, sempre teve seu esforço reconhecido. Assistia com muita admiração a sua dedicação e persistência. Nunca teve oportunidade

de terminar o Ensino Fundamental, o que, na época, não lhe impediu de consolidar-se profissionalmente e destacar-se no mundo do trabalho, todavia, deixou a mim e irmãos como legado o estudo e a importância da sua continuidade. Foi e é, sem dúvidas, meu incentivador e minha maior inspiração profissional.

No ano de 2016 iniciei o curso de Pedagogia por meio da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no Programa de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. Foi então que me deparei com várias teorias. Até então não tinha conhecimento algum acerca das metodologias e das tendências pedagógicas. A educação deve contribuir para que se forme a consciência sobre o papel do cidadão, sua função dentro da sociedade e como suas contribuições são significantes para a vida dessa sociedade foram as contribuições para com a minha prática pedagógica.

Mergulhei profundamente nas teorias de Paulo Freire e também de Vygotsky. Compreendi a dialética de Marx e reconheço a sua contribuição para com os problemas da sociedade. Também não poderia deixar de mencionar a teoria de Emília Ferreiro e a relevância acerca do pensamento infantil.

Ao remexer em fatos e acontecimentos, quase apagados das minhas lembranças, vi aumentar a sensação de certeza de minhas escolhas, escolhas estas que não me pareciam tão certas assim em um tempo pretérito. É difícil descrever a importância de cada elo que surgiu neste processo. Infelizmente, não é possível imprimir às narrativas toda carga emocional que elas carregam, mas é possível afirmar que a busca por uma educação digna, para todos, com capacidade de tocar as pessoas e suas vidas, move a minha caminhada.

Diante desse grande desafio comecei a rever as metodologias, com a realidade desta localidade, assumindo um grande compromisso, pois a educação exige comprometimento, responsabilidade, paciência, desafios e muita dedicação para com os discentes.

A vida acadêmica é um momento único de aprendizagem e trocas de experiências e conhecimentos. Por este motivo, conforme trilha-se o caminho para a graduação é dado passos contínuos e interligados com o objetivo de tornar o acadêmico um profissional capacitado para o exercício da docência.

Acredito que ser educador do Ensino Fundamental requer uma enorme responsabilidade, pois é através deste que as crianças entram

em contato com a realidade. É na escola, como um segundo ambiente socializador, que a criança começa a ampliar sua rede de relações e, que através dela e do educador, constrói conhecimentos significativos a seu modo de perceber a vida. Já que a educação é considerada um processo de formação contínua, pode-se dizer que tal educador, principalmente por estar lidando com os pequenos, precisa levar muito a sério sua profissão, gostar do que faz e renovar-se a todo o momento, pois ensinar e aprender são pontos fundamentais como conceito inicial para esse profissional.

Todas essas experiências de relações interpessoais e interinstitucionais têm sido de suma importância na minha vida, pois apesar de todos os entraves vivenciados no início da minha vida pessoal e escolar, soube esperar, sobretudo, persistindo, buscando e vencendo minhas limitações, com a esperança de realizar meus sonhos, pois nunca é tarde para idealizar sonhos.

Serão bastante as perspectivas de muita valia essas contribuições, não posso esquecer as enormes contribuições deixadas pelos professores no decorrer do curso, uma vez, que a partir de agora tenho uma visão mais holística sobre a necessidade do conhecimento. Contudo, reconheço que há ainda muito que aprender até o término desse curso. Penso que cada olhar interpreta a partir de onde os pés pisam. Sendo assim, como autor da minha própria trajetória. Compreender o memorial é como uma possibilidade de que os protagonistas da escrita, os professores, registrem suas trajetórias de vida e seus percursos de formação, e, ainda, façam uma reflexão e autorreflexão acerca das mesmas. Dessa forma pretendo continuar me profissionalizando a cada dia e me especializando no curso de Psicopedagogia. E muito mais além.

Figura 9 - Vista aérea da cidade de São Antônio do Içá, mostrando o rio Solimões nos altos



Fonte: Nonato Carvalho, 2022

Figura 10 - Vista aérea da frente da cidade de São Antônio do Içá, mostrando o encontro do rio Solimões com o rio Içá



Fonte: Nonato Carvalho, 2022

Figura 11 - Vista aérea da frente da praça da igreja matriz de São Antônio do Içá



Fonte: Nonato Carvalho, 2022

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM: Relatos de um egresso do curso de Pedagogia (Nova Olinda do Norte/AM)

Sou **Robson Fonseca Nunes** e é com muita alegria que compartilharei esse relatório de superação e inspiração acadêmica vivenciada até o 8º período do curso de Pedagogia – Parfor/UEA no município de Nova Olinda do Norte, Amazonas.

MINHA ORIGEM

Nasci na Comunidade Rural São Sebastião, Rio Curupira, município de Nova Olinda do Norte, filho de agricultores que se tornaram professores (sem formação superior) no decorrer de suas vidas, atualmente só minha mãe cursou o Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas. Com muita alegria e orgulho das minhas raízes sou caboclo que honra e luta pela preservação das tradições ribeirinhas.

ANTES DO PARFOR

Minha vida estudantil até os anos finais do Ensino Fundamental foi cursada na zona rural, em locais com estruturas inadequadas, e poucos recursos didáticos. A conclusão do Ensino Médio foi um dos maiores desafios da minha trajetória estudantil, pois durante o dia trabalhava como capinador de rua e à noite quase esgotado fisicamente tinha que ir à escola, foi difícil, mas concluí os estudos como um dos alunos mais dedicados da minha escola.

Em 2013 recebi uma proposta para assumir a sala de aula na zona rural, oportunidade essa que fiquei até 2015, essa experiência possibilitou-me grandes oportunidades e aprendizagens.

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NO PARFOR

Antes de tudo é importante destacar um fator que foi fundamental para eu optar pelo Parfor, quando fiz a inscrição para pleitear uma bolsa de estudo eu havia realizado vestibular para

Tecnologia em Gestão Comercial na Universidade do Estado do Amazonas e passei, sendo que o meu nome também estava selecionado para cursar pedagogia pela mesma instituição, foi preciso que eu tomasse uma decisão sendo que não é permitido pelas políticas da instituição que um aluno efetue mais de uma matrícula.

O fator que mais pesou para que eu escolhesse o Parfor foram minhas experiências com a educação escolar, a realidade do ensino ribeirinho e as possibilidades que o curso me proporciona para contribuir com a educação no meu município ou em qualquer lugar do Brasil.

MINHAS INSPIRAÇÕES NO PARFOR

Eu poderia citar muitas inspirações que fazem estar com energia renovada a cada período na academia buscando novos conhecimentos, a exemplo, poderia ser pela minha família por eu ser até o momento o primeiro dos filhos a cursar educação superior, poderia ser pelo meu filho na qual quero servir de exemplo futuro, poderia ser pela necessidade que minha comunidade rural tem por falta de profissional graduado, mas minha maior inspiração vem dos colegas, em especial dos indígenas, que a cada período galgam novos horizontes e superam suas dificuldades, seus relatos de vida e o compartilhamento das experiências nas suas aldeias é algo que fascina e me inspira a cada período.

Outras inspirações são as relações de amizade criadas com os professores que ministram as disciplinas no curso, essa relação amigável fortalece nossa caminhada e nos motivam a cada período, esse fator é fundamental porque encoraja e me faz superar as dificuldades, sendo que eles relatam suas experiências acadêmicas, principalmente, aquelas fases que foram difíceis e superadas.

MINHAS SUPERAÇÕES NO PARFOR

Assim como são várias inspirações as superações também são, serei eternamente grato aos meus pais pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis não só na universidade, como na vida particular. Um dos momentos mais difíceis foi no primeiro período em que eu estava desempregado sem estrutura financeira para custear despesa e eles arcaram com tudo, se não fosse a ajuda e

o apoio emocional que recebi dos meus pais certamente não teria vencido aquela primeira etapa.

O medo, a insegurança e a ansiedade que tive pelo fato de estar em um novo ambiente escolar, no caso, a universidade, a ansiedade era muito grande por estar numa nova fase de busca e aprimoramento de conhecimento, os relatos eram que as metodologias, os professores e o ensino em geral eram extremamente difíceis, de certa forma dava medo de não conseguir passar e desapontar a mim primeiramente e aos meus pais. Para superar tudo isso, a ajuda dos professores a cada disciplina foi e é essencial para superar tudo em cada período.

Uma das maiores superações sem dúvida foi ter que se adaptar à metodologia do curso, sendo que o período de estudo para cada disciplina é muito curto, limitando muitos conteúdos exigindo esforços e dedicações redobradas, ter que se adaptar a essas didáticas sem dúvida é uma grande superação.

Dessa forma, todos os conjuntos de sentimentos e ações acima citados como, minha origem, minhas decisões, minhas experiências antes e durante o Parfor, as inspirações e as superações me moldam para que todo o aprendizado construído e lapidado, ao longo da minha formação, sejam úteis e aproveitados não só na carreira profissional, mas principalmente na vida como cidadão, o Parfor não é só um programa que tem como objetivo proporcionar a formação docente, ele tem o poder de transformar vidas mais humanas, esse é o maior legado que fica além da formação.

Figura 12 - Vista de frente da cidade de Nova Olinda do Norte/AM



Fonte: Barbosa, 2022

Figura 13 - Vista da praça Valdeque Martins na Nova Olinda do Norte/AM



Fonte: Barbosa, 2022

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM: Relatos de um egresso do curso de Ciências da Religião (Manaus/AM)

Me chamo **Gláucio da Gama Fernandes**, sou natural de Manaus, solteiro, professor da educação básica (SEMED-Manaus). Minha vida na educação começou quando criança, aos meus 10 para 11 anos, quando reunia um grupo de meninos da rua onde eu moro e dava aula para eles, uma espécie de reforço escolar. Minha vida toda estudei em escola pública, visto que meus pais não tinham condições de pagar escola particular. Concluí meu ensino fundamental numa escola no bairro do Alvorada 1 e o ensino médio tive que ir estudar no centro da cidade, no IEA – Instituto de Educação do Amazonas, pois fiz Magistério, curso do ensino médio que formava professores das séries iniciais. Concluí em 1996. Em 1997 e 1998 fui convidado para dar aula pelo Projeto da Pastoral da Criança, em que fui lecionar para jovens e adultos no curso de alfabetização. Em 1999, fui convidado a substituir uma professora que estava de licença maternidade na Escola Salesiana Santa Maria Mazzarello, no Alvorada 1. No ano de 2000 fui prestar o vestibular para o Instituto da Igreja Católica CENESCH (Centro de Estudos do Comportamento Humano), onde fui aprovado e cursei por três anos consecutivos o curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso, concluído em 2002. Vale ressaltar, que este curso do Cenesch não foi credenciado ao MEC, nos invalidando de dar continuidade nos estudos de Pós-graduação, ou seja, ficamos presos e fadados à graduação.

A partir de 2003, fui chamado pela Semed Manaus para um contrato de 2 anos para lecionar a disciplina de Ensino Religioso, sendo que, em 2004, a secretaria lançou o edital para o concurso para provimento de 250 vagas de professores. Me inscrevi e passei. Tomei posse no dia 08 de março de 2005 até os dias atuais.

Meu dilema começa em 2010, quando o então secretário de educação do município de Manaus da época, convoca todos os professores de Ensino Religioso da rede para anunciar que a PGM – Procuradoria Geral do Município, estava com uma notificação exigindo que demitisse todos os professores de Ensino Religioso. Daí começa minha labuta e de outros 3 professores de Ensino Religioso

(Profª Nancy Pereira, Profª Auxiliadora Farias, Prof. Antônio Delfino), que juntos tentamos inúmeras formas de resolver nossa situação. Fomos até procurar IES particulares a fim de propor uma complementação pedagógica, mas não tivemos sucesso.

Em 2013, a Profª Auxiliadora me pediu para que conversasse com a diretora do Centro de Formação Padre Anchieta da Seduc (CEPAN) visto que ela coordenava as questões de formação continuada dos professores da rede estadual e era membro do Fórum Estadual de Apoio ao Docente – Parfor. Colocamos a situação para ela, que se comprometeu a falar com a coordenadora Adjunta do Parfor da Reitoria da UEA e juntas foram a Brasília, na Capes, sensibilizar os diretores para ajudar um grupo de professores no estado do Amazonas. Elas conseguiram convencer os diretores e eles abriram e inseriram na Plataforma Paulo Freire – Parfor o curso de Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Amazonas. Pois agora, o nosso compromisso de professor era correr atrás dos colegas professores para fazerem suas pré-inscrições na plataforma a fim de que as secretarias de educação pudessem validar suas inscrições.

Tivemos um total de 80 professores inscritos, mas apenas 40 conseguiram se inscrever. Nosso passo agora era fazer com que esses 40 professores fizessem suas matrículas na UEA. Infelizmente não conseguimos. Apenas 23 haviam se inscrito. Segundo a política do Parfor para abrir turma, eram necessários ter no mínimo 25 alunos matriculados. Foi aí que tive a ideia de convencer duas de minhas amigas do Cenesch que pudessem apenas se matricular, independentemente se elas não quisessem estudar, foi quando toparam e conseguimos fechar a turma com 25 professores matriculados.

Mas em 2014, pelo fato de não termos um coordenador para o curso, não iniciamos o ano letivo. Foi somente no primeiro semestre de 2015 que iniciamos de fato a cursar a nossa tão sonhada graduação em Ciências da Religião.

Passamos 04 anos estudando por semestres nas férias (janeiro, fevereiro e março /junho, julho e agosto). E durante este tempo todo, conseguimos realizar no âmbito da universidade 4 Colóquios de Ciências da Religião, nós fomos a única turma de Parfor que realizou eventos dentro da nossa unidade acadêmica envolvendo acadêmicos principalmente de pedagogia e professores de ensino religioso das duas secretarias (Seduc e Semed). Concluímos a graduação em novembro de 2018 com colação de grau prevista para março de 2019.

O curso oferecido pela UEA foi excelente, tivemos um corpo docente altamente qualificado, as disciplinas estudadas me ajudaram ainda mais na minha abordagem empírica em sala de aula, melhorando minha prática pedagógica. As atividades extras-classe, estilo pesquisa de campo em algumas disciplinas, me fizeram compreender a importância da ciência para a humanidade e para a minha vida. As pesquisas desenvolvidas a partir das disciplinas estudadas me estimularam a investir mais na pesquisa, em participação de eventos fora da universidade ao passo de me levar a concorrer pela primeira vez ao mestrado. Nosso curso foi avaliado pelo Conselho Estadual de Educação com a nota 4.

Como professor e pesquisador, atuante em movimentos sociais de negritude, minha vida começa a tomar outro rumo. Atualmente estou cursando na Universidade do Estado do Pará (UEPA) mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR), tendo seu início em setembro de 2020. Meu projeto de pesquisa tem como título: O Tambor de Mina Jêje-Nagô em Manaus: um estudo de caso no Terreiro de Mãe Orny de Oxum Apará.

Meu interesse em fazer mestrado está pautado na busca de referenciais teórico-metodológicas a fim de contribuir com a UEA e outras IES no estado pela ausência de docentes que discutam com qualidade a temática sobre religiões de matriz africana.

Figura 14 - Visão da frente do Teatro Amazonas, ponto turístico da cidade de Manaus, AM



Fonte: Souza, 2024

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM: Relatos de um egresso do curso de Pedagogia (Itamarati/AM)

Sou o professor **Mario Jorge**, fui aluno do Parfor/UEA, da turma que iniciou o curso de Pedagogia em 2016. Minha turma tinha 44 alunos, cinco deles são indígenas das etnias, Deni e Kanamari, ambas as etnias do mesmo município, Itamarati, os mesmos moram no Rio Xeruã e vivem isolados com suas próprias culturas, valores e costumes.

Ao iniciar o curso percebemos que tínhamos colegas que não dominavam a língua portuguesa, os indígenas ficavam isolados no canto da sala, eles tinham uma grande timidez, acredito que era devido ao fato de eles não entenderem nada do que os ministrantes das disciplinas estavam falando, pois, aquela língua era desconhecida para eles e na aldeia os professores são os próprios indígenas que ensinam a língua materna. Os Deni falam a língua denis e os Kanamari a língua kanamari, então, falar o português era um desafio muito grande para quem nunca tinha estudado.

Outra dificuldade identificada foi a interação com os demais colegas de turma, se deparar com tantas pessoas desconhecidas era algo novo, pois eles só se familiarizavam com o seu povo, pessoas da sua própria etnia que durante muito tempo conviviam juntos. Eles só se sentavam juntos, próximos uns dos outros. A timidez era muito grande e como eles não dominavam a língua portuguesa, essa era outra barreira que tinham que enfrentar.

Os povos Denis e Kanamari vivem em locais isolados no município de Itamarati no Rio Xeruã, local de difícil acesso de comunicação e de localização, por isso tamanha dificuldade de se relacionar com outros povos. São duas etnias que vivem separadas uma da outra, mas que habitam no mesmo rio, porém em diferentes comunidades distintas e cada uma com sua cultura, valor, costumes e modos diferentes, que devemos respeitar e valorizar para que não venha a se perder. Para chegar e ter acesso à cidade, os indígenas precisam viajar três dias de canoa, é um percurso bastante demorado e difícil, no qual eles chegam até a adoecer, por ser bastante longo.

Ao iniciar as disciplinas no início do curso, observei uma grande dificuldade tanto de escrita, quanto de leitura por parte dos colegas

indígenas, o professor ministrante das disciplinas pediu para que formassemos grupos de sete componentes e cada grupo deveria incluir um indígena, foi aí que percebi a exclusão social, ninguém queria eles em seu grupo. Tomei a atitude e fiz uma grande reflexão, me colocando no lugar deles, me imaginando no meio da etnia Deni e Kanamari, estudando as suas línguas, era um desafio para mim, um povo que tanto sofreu e que vive isolado, excluído, vivendo esse preconceito em pleno século XXI, seria um absurdo. Levantei e disse que eu iria formar um grupo com os indígenas e que não seria justo que eles ficassem sozinhos. Meu irmão também se manifestou e falou que iria compor o grupo com sete membros, iniciamos com muitas dificuldades, pois era praticamente alfabetizando-os no português.

Para entender melhor suas línguas e também para que os mesmos pudessem aprender o português, usamos o seguinte método: pegávamos o texto, íamos lendo e eles iam traduzindo. Perguntávamos o significado das palavras no Kanamari e no Deni, eles falavam e nós escrevíamos para melhor entendimento. Para nós foi uma grande missão, pois, não foi fácil, aos poucos conseguimos nos familiarizar com as palavras e associar as mesmas com a língua deles e foi acontecendo.

Dessa maneira, tanto eu quanto eles fomos balbuciando as palavras que continham nos textos. Para apresentar os trabalhos nos seminários, dividimos e no início eles falavam nas línguas deles, a maternal, e eu traduzia o que entendia, pois no começo foi engatinhando, falava algumas palavras em Deni e em Kanamari e eles o português, assim começamos a descobrir um modo de nos relacionar com eles, tanto no estudo como na vida pessoal, para que eles pudessem ter uma autoestima boa e perdessem a timidez.

Quando iríamos apresentar alguma peça, eu fazia questão de que eles usassem as brincadeiras, danças e mostrassem a cultura deles para que eu e toda a turma pudéssemos aprender mais (Rarai Cassuri, Ziparaipani e Rizama, que significam festa da banana, dança da cana, entre outras coisas), assim pude me aprofundar na história deles para descobrir os valores deles, como as danças deles que são mais abraçados, esse momento era uma grande demonstração de que ninguém é melhor que ninguém e assim mostrávamos os valores e costumes deles e eles se sentiam valorizados e abraçados.

Na medida em que o tempo foi passando e fomos nos familiarizando, percebi uma certa segurança deles para comigo. Muitas vezes eu os levava

para almoçar, pois nem sempre eles tinham o que comer. Na medida que o tempo foi passando, fui aprendendo com eles e eles comigo. Foram várias maneiras de aprendizado, seja por meio de textos, de áudios, brincadeiras, danças, quando iríamos comer juntos, perguntava como é que era o nome de tal objeto, de frutas, entre outros, escrevia e eles respondiam e quando eles queriam saber algo, também faziam o mesmo.

Por meio da convivência no dia a dia, na academia, nos trabalhos acadêmicos, nas brincadeiras e nas danças, eu escrevia no português e eles escreviam em Deni e em Kanamari, assim conseguimos aprender um com o outro, de maneira bem natural, foram muitas lutas até meus colegas aceitarem eles como pessoas normais, como iguais, eu consegui abraçar essa causa, valeu a pena aprender e dominar mais duas línguas.

Foi assim que aconteceu essa troca de conhecimentos um com o outro por meio da convivência na academia e no dia a dia, e com o passar do tempo fomos nos desenvolvendo nos seminários, nos textos. No final do curso tanto eles quanto eu, falávamos a língua uns dos outros. Foram anos de convivência e traduções para obter um aprendizado sobre o outro, mas foi proveitoso dessa maneira, foi algo bem diferente aprender a falar essas línguas, nunca tinha imaginado, mas o curso de Pedagogia proporcionou-me descobrir novos conhecimentos.

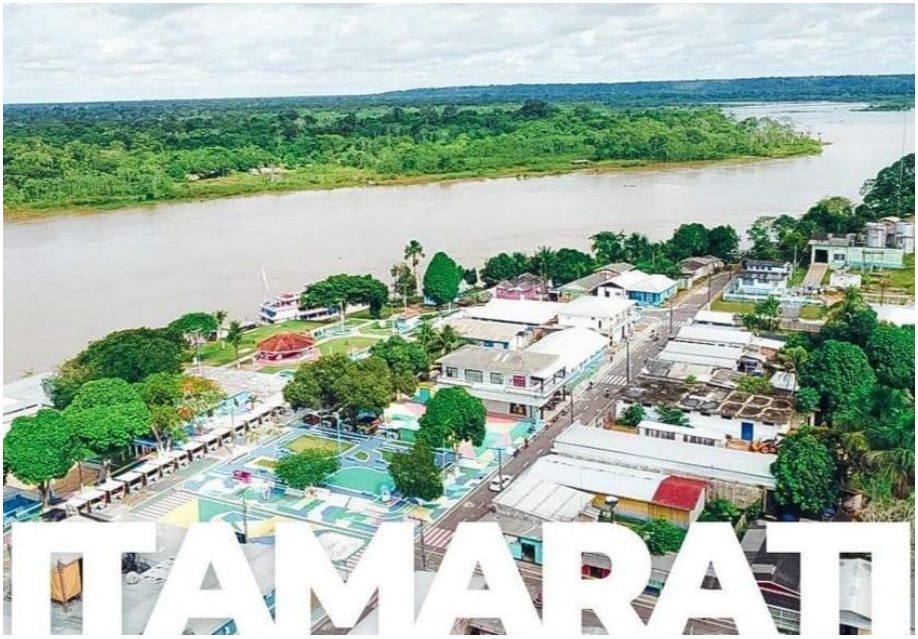
Os indígenas tinham muitas dificuldades para entender as disciplinas, pois os textos eram bem desconhecidos para eles e para todos, mas no caso deles era pior, pois não falavam nem a língua portuguesa, o que se tornava mais difícil ainda. Considerei-me um intérprete para melhor entendimento deles, e acabou sendo para o meu também. Durante as disciplinas fizemos várias apresentações de sua cultura e com isso o conhecimento do meio em que eles estavam inseridos, o que facilitou o aprendizado, no momento que eles aprendiam, eu aprendia também e com isso a nossa relação ficou bem tipo família. Em retribuição a nossa amizade, um dos meus colegas indígenas, o BAHAVI HAVA DENI, resolveu homenagear-me, deu a um dos seus filhos o meu nome, Mário Jorge, fiquei tão feliz que cheguei a chorar de tamanha alegria.

Ao descobrir que eu falava a língua Deni e a Kanamari a SEMED-Itamarati, por meio da primeira-dama do município e do secretário de educação, convidou-me para trabalhar como Coordenador Escolar Indígena, para melhor intermediar a comunicação entre ambos,

foi um grande aprendizado que obtive durante o curso e que me proporcionou uma bagagem de conhecimento que redundou num cargo de confiança na Secretaria Municipal de Educação de Itamarati.

Só tenho a agradecer a Deus, ao Parfor e aos meus colegas indígenas da etnia Deni e da Kanamari que, ao abraçar a causa deles por um motivo justo, descobri novos conhecimentos e a turma também, todos descobriram que nossos colegas têm grande valor no meio da sociedade e da nossa turma, no final todos estavam familiarizados uns com os outros, foram grandes aprendizados que jamais irei esquecer e vou ser grato por tudo, assim como eles também e hoje estou muito feliz por poder traduzir os Memoriais (TCC) dos colegas indígenas, pois, hoje falo e domino as duas línguas que até hoje são desconhecidas, é muito gratificante.

Figura 15 - Vista aérea da cidade de Itamarati, mostrando o rio Juruá/AM



Fonte: Campelo, 2022

Figura 16 - Vista aérea da cidade de Itamarati/AM



Fonte: Campelo, 2022

AS HISTÓRIAS QUE NOS INSPIRAM: Relatos de uma egressa do curso de Educação Física (Japurá/AM)

Me chamo **Licinha Moraes Alves,** sou professora de Educação Física e atuo na rede estadual há 11 anos e fui selecionada para participar do grupo de professores do Parfor para ministrar o curso de licenciatura em Educação Física pelo Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas, para os alunos do município de Japurá a disciplina Educação Física Escolar, em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos.

O curso teve início no dia 27/09/2021 com o término dia 05/10/2021, estávamos num cenário muito complicado devido à pandemia da Covid-19 e por esse motivo as aulas ministradas precisaram ser no modo on-line. Foi uma experiência desafiadora para ambos os lados (alunos e professores), foi minha primeira participação como professora do Parfor e ainda no meio de uma pandemia. E para os alunos se tornava mais difícil, inclusive para os alunos que moravam no interior do município, precisavam se deslocar para Japurá e assim receber o material didático enviado por mim.

Além dessa pandemia, havia a questão do sinal de internet que não era de boa qualidade e isso dificultava de nos comunicarmos com mais frequência e melhor atendê-los. Creio que esse foi o maior desafio para esses acadêmicos, eram esforçados, dedicados nos trabalhos propostos a eles, tinham interesse em aprender mesmo com todas essas dificuldades.

Eu gostaria de ter ministrado essas aulas presencialmente, de conhecer cada um deles, o município de Japurá, mas infelizmente não foi possível.

Sou muito grata pela oportunidade a qual o Parfor me concedeu. Foi uma experiência incrível mesmo diante de tantos percalços e acredito ter contribuído positivamente no processo de formação destes futuros colegas profissionais.

Figura 17 - Vista da porta de entrada do município de Japurá/AM



Fonte: Jardel Felix, 2022

Figura 18 - Vista aérea do município de Japurá/AM



Fonte: Jardel Felix, 2022

PANORAMA DAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E CIENTÍFICAS DO PARFOR/UEA

Nesta seção, apresentamos um panorama das experiências acadêmicas e formativas advindas do Parfor/UEA. Convidamos os leitores a conhecer os desafios superados e as realizações obtidas por diferentes atores dos cursos de formação de professores vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas. Com esse propósito, em dezembro de 2023, a Coordenação Institucional do Parfor/UEA lançou um edital para submissão de trabalhos provenientes de pesquisa acadêmica e relatos de experiência dos professores formadores, professores cursistas, coordenadores locais e coordenadores de curso. Do total das submissões recebidas, o Comitê Científico do Parfor/UEA selecionou 29 trabalhos que retratam a importância desse programa de formação de professores para o estado do Amazonas e, para os municípios de Atalaia do Norte, Autazes, Eirunepé, Guajará, Ipixuna, Itacoatiara, Itamarati, Japurá, Manaus, Maraã, Maués, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença e Tefé.

Para dimensionar a abrangência das ações acadêmico-científicas do Parfor/UEA, os trabalhos foram agrupados de acordo com o contexto estadual e regional. Assim, a seção é iniciada com os trabalhos que refletem sobre os impactos dos cursos do Parfor/UEA na formação docente no estado do Amazonas e seus desdobramentos para a educação regional. A partir dessa perspectiva, a autora Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura defende a política e a produção curricular como um processo imerso na cultura regional em *Problematizações em torno da produção curricular na formação de professores no PARFOR/ UEA: desafios e possibilidades*. Sob a ótica dos métodos e práticas de ensino para a formação docente, as autoras Ana Michelle de Carvalho Martins, Jediã Ferreira Lima e Lucilene Pacheco Santos abordam os desafios formativos e como superá-los, tendo em vista as especificidades étnico-culturais dos participantes do Parfor em *A Pororoca nos movimentos formativos do PARFOR no interior do Amazonas: etnografias de professoras formadoras*. No artigo intitulado *A experiência como mobilizadora do estágio com pesquisa no PARFOR/UEA*, os professores formadores Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura e Edilberto Santos Moura socializam os resultados e reflexões provenientes do acompanhamento do estágio supervisionado e seu movimento de criação dos Trabalhos de Conclusão

de Cursos. Os autores enriquecem o debate com a discussão sobre a importância da autobiografia como ferramenta metodológica no processo de construção da pesquisa acadêmica. No artigo *Contribuições do PARFOR para a formação de professores de inglês no Amazonas*, a coordenadora pedagógica do curso de Letras-Língua Inglesa do Parfor/UEA, Patricia Christina dos Reis, afirma que o programa atua como uma ação afirmativa, que oferece àqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar uma faculdade de Letras/Língua Inglesa, a chance de alcançar a formação acadêmica que almejam. No artigo *Pessoa com deficiência e diversidade humana significativa: o arquipélago de singularidades no desporto paralímpico*, os professores formadores Porthos da Costa Castello Branco, Raquel Honório dos Santos e Átila Castro Paiva debatem, no contexto do desporto paralímpico, que as diferenças significativas estão presentes, como expressão da diversidade humana de seus atletas e da condição humana de deficiência.

Proveniente de Atalaia do Norte, um dos nove municípios da microrregião do Alto Solimões, apresentamos o trabalho *Contextualização dos conceitos de mecânica básica através de alguns instrumentos de caça dos povos indígenas*, realizado por Nahuel Oliveira Arenillas e Raysa Zurra Saraiva, que descreve a experiência de uma atividade integradora realizada na disciplina Física I para o curso de Matemática. Os autores relatam que o ensino de física atrai os acadêmicos quando os métodos de ensino utilizados problematizam e contextualizam situações do ambiente em que os estudantes estão inseridos. Os povos tradicionais têm cosmovisões intimamente ligadas à natureza. Levá-los a apropriarem-se de conceitos físicos de mecânica básica, que são utilizados nos movimentos de seus instrumentos de caça como o arco e flecha e a zarabatana, possibilitará aprofundar os conhecimentos adquiridos, além de facilitar sua posterior transmissão aos seus alunos.

Em Autazes, um município amazonense localizado na microrregião de Manaus, foi realizado o trabalho *Experiências de professores formadores no estágio supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/UEA nos cenários da pandemia de Covid-19*. Segundo os autores Nataliana de Souza Paiva, Virgílio Bandeira do Nascimento Filho e Raimundo Sidnei dos Santos Campos, a realização do estágio supervisionado não presencial revelou limitações diante do acesso à internet de qualidade por parte dos professores cursistas,

como também no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a necessidade de reinvenção da prática pedagógica diante do cenário desenhado e da sociedade contemporânea.

Em Eirunepé, um dos principais municípios da microrregião do Juruá, apresentamos os trabalhos: *O lúdico no processo de aprendizagem docente: reflexões e vivências de extensão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, cujas professoras formadoras Cilene de Miranda Pontes, Adilma Portela da Fonseca Torres e Cleia Pereira da Silva discutem os sentidos e os conhecimentos produzidos sobre a ludicidade no processo de aprendizagem com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda sob esta ótica, as professoras formadoras Adilma Portela da Fonseca Torres e Cilene de Miranda Pontes, em parceria com o coordenador local do Parfor em Eirunepé, Ronaldo Portela Falcão, e a gestora do Núcleo da UEA/Eirunepé, Rosana Felix da Silva, apresentam as ricas e ilustradas experiências teatrais vivenciadas pelos professores cursistas em *Teatro sem fronteiras: uma experiência de extensão no PARFOR/UEA*. No artigo intitulado *Desafios e possibilidades no uso de tecnologias educacionais dentro do contexto amazônico: uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia com acadêmicos de Eirunepé*, a autora Luciana Pereira da Costa e Silva compartilha as experiências vivenciadas durante a ministração da disciplina Tecnologias Educacionais e as escolhas feitas a partir das discussões e reflexões propostas.

Realizado no município de Guajará, proveniente da microrregião do Juruá, o trabalho *Metodologia do ensino-aprendizagem da Geografia e História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Guajará – AM, 2020*, das professoras Anne Carolina Marinho Dirane e Maria de Jesus do Carmo de Araújo, relata as relações entre as experiências acadêmicas e formativas advindas em diferentes cursos de licenciatura do Parfor/UEA e a formação de professores pesquisadores.

Em Ipixuna, as autoras Aldenéia Soares da Cunha e Joaquina Maria Batista de Oliveira socializam as vivências e percepções dos desafios em atuar na formação de professores em *Estágio em Ipixuna: um rio a transbordar afetos e conhecimentos*.

Conduzido no município de Itacoatiara, o artigo *Metodologias ativas no ensino de História do Brasil: um relato de experiência na turma de História em Itacoatiara – PARFOR/ UEA*, traz as reflexões

do professor formador Luciano Everton Costa Teles sobre as metodologias ativas aplicadas ao ensino de História no curso de licenciatura do Parfor. Os resultados exitosos e o engajamento dos professores cursistas são alguns dos pontos positivos indicados pelo autor desse relato de experiência.

Proveniente de Itamarati, o trabalho dos autores Fernanda Pinto de Aragão Quintino, Arminda Rachel Botelho Mourão, Rosimario de Aragão Quintino e Márcio de Oliveira analisa as transformações ocorridas na vida dos egressos do curso de Pedagogia Parfor/UEA e pondera a falta de fiscalização frente às interferências de atores da política local na empregabilidade docente e as consequências ao pleno desenvolvimento dessa política, reduzindo parte dos resultados positivos alcançados em *O PARFOR em Itamarati-AM e a transformação na vida dos participantes da primeira turma do curso de Pedagogia*.

Em Japurá, os autores Átila Castro Paiva, Queitiane Souza Theobald e Porthos da Costa Castello Branco detalham os desafios e as conquistas pedagógicas ao ministrar disciplinas para os acadêmicos do curso de Educação Física em *O professor formador do PARFOR na Amazônia, uma odisseia pela arte de ensinar: caso unidade curricular fundamentos e metodologia das atividades físicas aquáticas, ministrada em Japurá, Amazonas*.

Desenvolvido em Manaus, região metropolitana do estado do Amazonas, o artigo *O português indígena no curso de Pedagogia Intercultural/PARFOR da Universidade do Estado do Amazonas*, é um convite das docentes Jeiviane Justiniano, Célia Aparecida Bettiol e Adria Simone Duarte de Souza, para refletir sobre a compreensão do Português Indígena/Intercultural a partir de pesquisas desenvolvidas na última década com foco nessa variedade linguística e do relato de como o componente curricular de Língua Portuguesa é trabalhado no contexto do curso de formação de professores indígenas, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.

No município de Maraã, uma microrregião de Japurá, foram desenvolvidos os trabalhos: *Trajetórias, memórias e formação docente: um educador em construção no cenário ribeirinho do Médio Solimões,* em que o autor José de Souza Nunes Filho, coordenador local do Parfor/UEA narra sua trajetória acadêmico-científica iniciada no curso de Pedagogia do Parfor/UEA até o doutorado em Ciências

da Educação. No *Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica em Maraã-AM: contribuições para o desenvolvimento profissional docente*, as autoras Elijâne Andrade Xavier e Lucenir da Silva Frazão relatam as contribuições das disciplinas de Estágio Supervisionado para o aprimoramento dos professores cursistas. O professor formador Vinicius Cavalcanti retrata em *Desafios no ensino de Educação de Física no município de Maraã/AM: um relato de experiência*, os obstáculos relacionados à adaptação dos conteúdos ao contexto regional, à falta de infraestrutura e à escassez de profissionais especializados, desafios e a superação desses desafios na condução de disciplinas planejadas para um contexto amazônico. Em *Memórias da formação de professores no Amazonas: uma perspectiva de discentes do PARFOR em Maraã*, os professores formadores Leonardo Fonseca e Cilene de Miranda Pontes e o acadêmico Lucas Leal da Silva debatem os impactos do Parfor na trajetória formativa dos professores que atuam na educação básica amazonense.

Em Maués, um dos municípios da microrregião de Parintins, as professoras formadoras Simone Souza Silva e Arminda Rachel Botelho Mourão discutem a relevância dos cursos de licenciatura do Parfor como uma política de valorização da profissão docente em *O PARFOR como política de valorização social da profissão docente em escolas do campo no Amazonas*.

Em Nova Olinda do Norte, um dos principais municípios da microrregião de Itacoatiara, foram realizados estudos na área de pedagogia e formação de professores dos quais destacaram-se: *Formação docente entre rios e nuvens: escritas de um professorar em pesquisa e prática pedagógica amazonense*, em que as autoras Monica Silva Aikawa, Caroline Barroncas de Oliveira e Mônica de Oliveira Costa nos brindam com o relato de experiência acadêmica sobre as práticas desenvolvidas em componentes curriculares do curso de Pedagogia e suas implicações para a formação docente. No relato de experiência apresentado pela docente Gelciane da Silva Brandão intitulado *A conexão dos planos de ação pedagógica com as competências da BNCC no curso de Pedagogia/PARFOR de Nova Olinda do Norte, AM, Brasil*, a autora debate sobre os planos de ação pedagógica implementados para focar nas lacunas da gestão escolar e as competências estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular. Ainda, no âmbito das experiências advindas do estágio

supervisionado, as autoras Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado, Ana Michelle de Carvalho Martins e Krisley Karol de Lima da Silva abordam as práticas pedagógicas visando a formação de professores reflexivos e a efetivação de práticas emancipatórias em *Caminhos percorridos pelas águas do Rio Madeira: experiências formativas do PARFOR no município de Nova Olinda do Norte/AM*.

No município Santo Antônio do Içá, microrregião do Alto Solimões, foi realizado o estudo *Considerações sobre o estágio supervisionado num curso de Licenciatura em Matemática pelo PARFOR*, em que os autores Rosilei Cardozo Moreira e Eloy da Silva Rocha argumentam sobre a formação de professores de Matemática visando garantir equidade na educação em um cenário de interculturalidade e acessibilidade.

Localizado no Alto Solimões, o município de São Paulo de Olivença foi o locus de trabalho da autora Chandra Wood Viegas. No relato de experiência *Formação de professores e o fortalecimento linguístico e cultural: duas disciplinas de línguas indígenas do PARFOR*, a professora formadora destaca a importância de atividades pedagógicas e a elaboração de materiais didáticos visando um ambiente de compartilhamento de ideias aos acadêmicos das etnias Kambeba e Kokama. O emprego de metodologias de ensino inovadoras surge como uma iniciativa para promover a diversidade linguística e cultural, contribuindo para a formação de professores sensíveis aos desafios dos contextos indígenas na Educação Básica. O artigo *Harmonizando tradições e ciência: uma sequência didática sobre misturas homogêneas e heterogêneas para alunos do sexto ano em Escola Indígena do Amazonas*, a professora cursista Josinei Costa da Silva, sob a orientação dos professores formadores Marta Regina Pereira, Iatiçara Oliveira da Silva, Andrey Azedo Damasceno e da coordenadora do curso de Ciências Biológicas/Parfor, Katell Uguen, exploram o emprego de metodologias de ensino diversificadas visando facilitar a compreensão de conceitos abstratos como misturas homogêneas e heterogêneas. Os resultados exitosos corroboram a tese do uso de múltiplos métodos educativos para o enriquecimento acadêmico e engajamento dos estudantes. Nesta mesma localidade, a professora formadora Joab Grana Reis descreve as experiências formativas construídas durante a disciplina Direitos Humanos e Educação Inclusiva para professores cursistas majoritariamente indígenas

em *Licenciatura em Ciências Biológicas: atravessamento de práticas formativas entrelaçadas pela diversidade e inclusão* .

Esta seção é finalizada com o trabalho *Um breve histórico sobre a criação do curso de segunda Licenciatura em Letras-Língua Inglesa/ PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas – UEA*. Neste relato de experiência, a professora Veronica Prudente Costa descreve a criação e execução do curso de Segunda Licenciatura em Letras-Língua Inglesa/Parfor no Centro de Estudos Superiores de Tefé/UEA. O curso foi implantado em 2014 e realizou a formação de docentes em três turmas, de 2014 a 2018, totalizando 60 egressos com formação em Língua Inglesa para atuação na Educação Básica do Amazonas. Com dados sobre o município de Tefé, tivemos acesso à lotação de 2023 da disciplina de Língua Inglesa, e com essas informações foi possível verificar a inserção dos egressos nas escolas de Tefé. Diante dos dados apresentados, foi observado que a oferta do curso foi de grande relevância para a Educação Básica do interior do Amazonas.

Os trabalhos que compõem essa obra nos permitem um vislumbre da riqueza formativa e cultural e, como os desafios podem ser suplantados com comprometimento, planejamento e devoção à profissão Professor.

O PARFOR/UEA NO AMAZONAS

O Amazonas é o estado da região Norte do país, sendo o maior em território, com uma população de 4,2 milhões de habitantes. Sua área geográfica totaliza 11.401,092 km2. Tem na sua capital, Manaus, a principal cidade e aglomeração urbana do estado. É uma região rica, diversa e dinâmica. Possui 62 municípios no seu território, sendo que mais de 50% já foram contemplados com turmas do Parfor UEA. No total foram formados 2.565 professores pelo Parfor.



PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA PRODUÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR/UEA: Desafios e possibilidades

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

A análise do cenário da formação docente no Brasil feita pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009, era no mínimo preocupante. Os dados mostram que, naquele ano, do total de 1.977.978 docentes que atuavam na Educação Básica, 636.800 (32,2%) não tinham curso superior; deles, 12.480 (0,6%) tinham como formação o Ensino Fundamental. Em 2009, do total de alunos matriculados na Educação Básica (52.580.452), 45.270.710 estavam matriculados na rede pública, o que suscitou a implantação de um Programa Emergencial de Formação de Professores em caráter nacional (Rizo, 2013, p. 88).

O Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) é um programa emergencial gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de licenciaturas para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior e segunda licenciatura para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial.

O programa tem como meta prioritária oferecer formação pedagógica para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

Seu objetivo principal consiste em "induzir e fomentar a oferta de Educação Superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de Educação Básica para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN atual e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país"[1].

O programa inicia na tentativa de consolidar, na época de sua implantação, a Política Nacional de Formação de Professores,

1 Informações obtidas no site da Capes. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 abr. 2019.

instituída pelo Decreto nº 6.755/09; faz parte do plano de metas Compromisso Todos pela Educação e se concretiza pelo Plano de Ações Articuladas (PAR). Atende às Metas 15, 16 e 17 do PNE – que defende garantir a formação de professores em exercício, de acordo com o Art. 61 da Lei nº 9.394/96.

De acordo com dados da Capes (2019), em 2018 participaram do programa, como executores, 103 instituições de Ensino Superior (IES). Quanto ao alcance e abrangência, o Parfor atua em regime de colaboração da União com 27 unidades da federação que assinaram Acordo de Cooperação Técnica com a Capes, cumprindo o Plano de Metas do Governo Federal e a pactuação no Plano de Ações Articuladas (PAR) entre os estados e municípios.

No tocante ao quantitativo, dados da Capes sobre o Parfor em 2019[2] informam que, nos últimos oito anos, tem-se o registro de 3.054 mil turmas de licenciatura, com 100.842 estudantes matriculados.

Os registros da Capes destacam ainda 48.346 professores formados, 24.733 professores em formação predominantemente em cursos de primeira licenciatura, com 2.583 municípios atingidos pelo Plano com a inscrição de 31.523 mil escolas com no mínimo um professor matriculado nas 523 turmas existentes no país.

No Relatório de Gestão do Parfor publicado em 2013[3], é destacado que as regiões Norte e Nordeste são as mais contempladas pelo plano na modalidade presencial. Dos 48.346 professores formados, 27.083 foram da região Norte (56% dos professores formados pelo programa). O estado do Amazonas se destaca em 3º lugar na região, com 10,92% de matrículas, antecedido pelos estados do Pará (29,4%) e Bahia (16,64%). No Amazonas, 2.441 professores foram formados pelo programa nas três instituições que o oferecem: Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Instituto Federal de Educação do Amazonas (Ifam). Nas três instituições o programa ofereceu em 2013 um total de 202 turmas, com 5.681 alunos matriculados.

As informações acima nos fornecem uma ideia da dimensão do que pode ser considerado o maior Programa de formação de

2 Dados disponibilizados no site da Capes. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 abr. 2019.

3 Relatório de Gestão do Parfor 2009-2013. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 abr. 2019.

Professores no Brasil que tem demonstrado em sua operacionalização, efetividade e seriedade pelas instituições que o gerenciam, mas que apontam também a necessidade de problematizações e análises de suas construções e movimentos para com a formação que atentem para a não operacionalização apenas mecânica e instrumental, como tem defendido a lógica economicista, que prima por uma padronização de identidade docente para essa formação que esteja alinhada com tal lógica.

Ao focalizar a formação de professores por entre os rios e as florestas no estado do Amazonas em cursos de formação, mais especificamente na Universidade do Estado do Amazonas – inspirada nos estudos de Homi Bhabha (2013), em diálogo com a perspectiva pós-colonialista, que dentre suas discussões busca refletir sobre a condição de subalternidade dos sujeitos em seus processos de subjetivação marcados por relações coloniais – o presente estudo se construiu na problematização do processo de implementação de políticas nacionais de formação que trazem como ênfase a projeção de identidade docente fixada, adquirindo feições de práticas colonizadoras, com clara tentativa de universalização e homogeneização, desconsiderando a produção de sentidos que configura o campo da discursividade e tensiona a política.

E nesse tensionamento defende-se a política, o currículo e a produção curricular que acontece na formação de professores, como um processo imerso na cultura que se faz num fluxo híbrido que não é possível conter, que está sempre em negociação, produzindo sentidos e operando na diferença; portanto, de impossível fixidez identitária.

Pretendeu-se, assim, problematizar mais um recorte dos contextos formativos e observar a possibilidade das significações que esses contextos vão apresentando e menos a implementação da política em si com seu papel burocratizador e executor, embora seja preciso passar por esses aspectos para entender os encaminhamentos macro e micro da política nacional no recorte observado e, nessa propositura, analisar o currículo de formação do curso de Pedagogia, destacando, sobretudo, que mesmo ele tendo relação com perspectivas de lógicas instrumentais, não há como deter a ação do político nas criações dos professores estudantes em seus diferentes e complexos contextos de atuação.

Defende-se a tese de que pensar na formação de professores para diferentes contextos implica entender um processo de

negociação dentro do próprio contexto de formação em que os interstícios são contingenciados e significados em um processo de tradução e significação que se faz em um fluxo sem fim, no argumento de que a produção curricular é produção cultural.

Nessa defesa, entendemos que problematizar o Parfor como política curricular de formação implica possibilidade de, na observância da tensão entre disposições gerais únicas e contextos locais, contribuir para a discussão acerca da produção de políticas curriculares para a formação docente, pondo em questão a estandardização de modelos educativos e identidades docentes que reforçam a lógica centralizada e mecanicista de produção curricular que temos visto se fortalecer nos últimos anos.

CULTURA E DIFERENÇA E A PROBLEMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR/UEA

Na problematização do Parfor/UEA e do curso de Pedagogia inserido nele, na observação da construção curricular produzida nas enunciações culturais dessa formação, o que se pretende é menos um diagnóstico da implementação da política no estado do Amazonas e na UEA e mais uma possibilidade de outras leituras da política, como a que fazemos na perspectiva da tradução instável e intraduzível, problematizando essa formação em um contexto complexo, diferente e nunca homogêneo, por meio de críticas às políticas curriculares de formação, com forte apelo a um padrão, sem considerar as formações discursivas, as diferentes interpretações subjetivas que hibridizam o processo e as significações dos sujeitos que produzem deslocamentos e novas políticas em seus diferentes contextos de aprendizagem.

Essa tradução instável aponta um espaço produtivo, lócus da enunciação em que os vários conflitos culturais interagem, buscando não as explicações, mas entendimentos de como o sujeito é constituído discursivamente nas teias ideológicas.

Assim, tentar traduzir o outro na produção dos espaços intersticiais é muito mais do que descrevê-lo, emoldurá-lo; é buscar um encontro com as margens e seus rastros na diferença que resultará em um movimento de produção e visibilidade de outras diferenças.

Derrida (2002), como importante referência dos teóricos mencionados, chama a atenção para o entendimento de tradução na

diferença afirmando que não há tradução original, que "toda tradução é traição"; ela produz um rastro contínuo, um deslocamento, e, portanto, é indeterminada, intraduzível; por isso abre possibilidades de novas significações sempre, em um movimento do devir, o que permite nos aproximar ainda mais do entendimento da inexistência de uma identidade fixa.

Na discussão da tradução na perspectiva derridiana, a relação com o outro como processo de alteridade é bem destacada e com muito cuidado para não cair em um entendimento dessa relação apenas como detalhamento, pois, segundo Cardozo (2018, p. 289), "o fato de que o outro existe como um outro não garante nossa percepção dele como tal", uma vez que há um recorrente erro da modernidade de "naturalização da indistinção" e, portanto, a necessidade de rompimento de tal ideia.

Cardozo, na mesma obra, afirma ainda que a tradução acaba sendo um dever, uma responsabilidade para com o outro que remete a um esforço relacional de também pensar o eu.

Nesse sentido, o caminho teórico da problematização proposta está voltado para a relação entre cultura e diferença no currículo como um movimento que, em diálogo com Bhabha (2013), se faz na "fronteira do presente" que remete a um "ir além" que não é representável espacialmente, mas remete a um fazer presente.

> O "além" não é um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas neste *fin de siècle* encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no "além": um movimento exploratório incessante, que no termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás (Bhabha, 2013, p. 19, grifos do autor).

O fazer presente, no dizer de Bhabha, ocorre como uma ponte que reúne um movimento enquanto passagem intermediária para alcançar outras margens em um tempo revisionário em que o passado

e o presente não são marcados por uma sequenciação de rupturas e sim uma "sucessão de agoras"; um movimento fronteiriço que apaga a ideia binária que leva a uma resposta universal e homogeneizante de cultura que desconsidera as diferentes alternativas de atos políticos produzidos nesse movimento de enunciação.

Nesse posicionamento, as discussões pós-estruturais no campo do currículo defendem que existe um movimento discursivo que excede a regra e dela foge e cria uma estrutura não estruturada, em uma dinâmica sem fim, por meio da centralidade da cultura em qualquer âmbito.

Hall (1997), em concordância com Bhabha, tenta explicar que os deslocamentos provocados pela cultura ocorrem também no microcosmo, na vida cotidiana das pessoas, havendo transformações em seus modos de vida diferenciando-se pelos aspectos geográficos que culminam em ações políticas. De acordo com o autor, "a expressão centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo" (Hall, 1997, p. 22).

Nessa linha, as identidades, longe de serem fixas, são construídas em um fluxo constante que Bhabha denomina de processos de identificação ou processos identificatórios gerados na diferença, nos embates de fronteira.

> Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (Bhabha, 2013, p. 21).

Para o autor, na cultura e diferença há deslocamentos; nas contribuições de Frangella (2016, p. 16), a diferença desloca a ideia de propriedade do indivíduo para um campo de diferenças em aberto e, como fluxo, são mobilizadas por meio de articulações conscientes e imaginativas que permitem que sejam inscritas nos sujeitos.

Dessa maneira, discutir política curricular operando nessa perspectiva tem sido crucial não só para problematizá-la como tentativa de regular a cultura e torná-la fixada como também para

pensar em outros processos dentro dessa mesma política que se deem no diálogo com e na diferença, nas enunciações políticas dos sujeitos, tendo a tradução como aquilo que desestabiliza qualquer pretensão de transparência apresentada e que nesse movimento torna impossível a fixação identitária.

No caso da formação de professores, é possível problematizar as estratégias de grandes projetos formativos por meio tanto da análise de um discurso colonizador presente em um currículo único, homogeneizado, com identidades fixas definidas, como problematizar que, como produções culturais que são, eles não têm controle dos efeitos nas formações discursivas, nas enunciações, nas negociações ambivalentes construídas nas fronteiras, nos interstícios ou entre-lugares dessa formação, tornando a ação padronizadora impossível.

Para Bhabha (2011), esse movimento de enunciação e negociações se dá nos interstícios (entre-lugares) que, por sobreposição e/ou deslocamento de domínios das diferenças, as experiências intersubjetivas e coletivas macro (nação), e o valor cultural (micro) são negociados de forma ambivalente em um processo sempre conflitivo; é um deslocamento instável e produtivo, pois sempre há algo que escapa. O entre-lugar é a fronteira, é o movimento na ponte que reúne como espaço de tensão que constitui as condições da enunciação curricular.

Na problematização sobre o Parfor no Amazonas e na UEA, as diferenças e suas complexidades são impossíveis de serem lidas apressadamente. Na constituição do "entre-espaço", movimentos fronteiriços se misturam, miscigenam, formando, como num holograma, imagens tridimensionais distintas, construídas na articulação discursiva como negociação cultural complexa e sempre em andamento.

> O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do continuum do passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa cultural ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um "entre-lugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (Bhabha, 2013, p. 29).

Bhabha também alerta, de forma mais significativa, que o lugar da diferença cultural pode tornar-se mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar na qual ela própria não terá espaço ou poder. E quando isso ocorre,

> O outro é citado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contraimagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política cultural da diferença tornam-se o círculo fechado de interpretação. O outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional (Bhabha, 2013, p. 65).

Nesse alinhamento, Macedo (2012) chama a atenção e defende que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares baseadas na cultura e na diferença seria de impedir a redução da educação ao ensino, bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo, redefinindo o currículo como instituinte de sentidos e como enunciação da cultura, um espaço em que as pessoas se tornam sujeitos por meio de seus atos de criação.

Macedo (2006, p. 285) destaca ainda a necessidade de que as políticas curriculares sejam um espaço-tempo de fronteiras e resistência a partir dos processos significativos que vão se construindo nos processos cotidianos de produção cultural, em que os "sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos".

Frangella e Oliveira (2017), problematizando a relação intrínseca entre currículo e formação de professores como articulações discursivas, destacam que "a produção curricular se inscreve em meio a relações de poder, tensões e disputas de sentido, o que permite pensá-la como uma demanda que se articula a outras, como forma de possibilitar a luta contra um inimigo comum, no caso a falta de qualidade" (p. 36).

Articular a relação entre currículo e formação de professores na perspectiva da cultura e diferença neste texto que tem como objeto uma política nacional de formação, implica lê-lo como formação discursiva tanto na política nacional, na instituição, mediante a proposta de formação, quanto e especialmente na construção discursiva produzida nos entre-lugares dessa formação, que culminam em ações políticas dos sujeitos em seus diferentes

contextos. Melhor dizendo: uma análise apenas centrada no Estado, no instrumento normatizador da política e dos seus alcances, não possibilita a compreensão do contexto, necessitando assim entender as articulações nos discursos macro e micro sobre as políticas curriculares de formação de professores, por exemplo, e as pessoas envolvidas no processo de formação como os estudantes professores envolvidos no Parfor.

Desta maneira, pensar na formação de professores para diferentes contextos, como o das populações amazônicas, implica um processo de tradução e negociação dentro do próprio contexto de formação em que os interstícios, o entre-lugar, é significado em um processo que chama por um movimento alteritário que se realiza na diferença.

Entende-se que problematizar o programa como política curricular de formação por meio do curso de Pedagogia requer operar com a tradução, sempre contingente, do fluxo dessa política como possibilidade de geração de novas produções contextualizadas do/no currículo. Implica ainda desemaranhar e perturbar o sentido de "para todos" e de "nacional" que prima por um comum, uma identidade docente fixada; além disso, requer dar visibilidade aos processos discursivos dessa formação, às enunciações e negociações presentes no diálogo com a diferença e seus efeitos nos contextos de formação em que as diferenças de pensamentos, subjetividades, saberes e fazeres são tidas como obstáculo ao modelo de progresso que predominou no país.

Nessa problematização, o currículo, discutido pela via da cultura e diferença, demanda não só privilegiar a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e suas criações no cotidiano de seus contextos de trabalho, como prima a proposta pedagógica do curso, mas aponta para a discussão sobre a existência de um ranço de subalternidade muito presente que tenta não permitir que os sujeitos falem por si mesmos, fato que tenta impedir o movimento híbrido no processo de formação, que cria possibilidades e demanda a produção de novas diferenças não muito discutidas em pesquisas que tratam do Programa.

A exemplo de pesquisas sobre o Parfor, em 2019 fez-se um levantamento de estudos desenvolvidos sobre o programa no Brasil, em pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, com o tema currículo e formação de professores em cursos de Pedagogia

oferecidos pelo programa, tendo como recorte temporal entre 2013 e 2018. Foi verificado reduzido número de pesquisas, diante da capilaridade alcançada pelo Programa e, mais especificamente, no estado do Amazonas.

Encontramos onze teses de doutorado no Brasil; destas, apenas quatro foram desenvolvidas na região Norte e nenhuma no estado do Amazonas. Encontramos ainda 35 dissertações de mestrado no Brasil; delas, dez na região Norte e dessas apenas seis no estado do Amazonas, sendo duas desenvolvidas por outras universidades do país com pesquisadores-professores do estado. Os estudos desenvolvidos no estado do Amazonas apontam suas análises para cinco municípios; destes, três estudos focam os cursos da UEA (São Paulo de Olivença (02) e Autazes (01) destacados na cor verde), conforme podemos visualizar melhor no quadro abaixo sobre as pesquisas na região Norte e no estado do Amazonas.

Quadro 1: Trabalhos produzidos sobre o Parfor em Programas de Pós-Graduação na região Norte e no estado do Amazonas

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	DATA DE DEFESA	AUTOR
DISSERTAÇÕES/ REGIÃO NORTE					
Universidade do Estado do Pará	Educação (15006018001P0)	Formação continuada de professores para o uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de Pedagogia: A experiência do Parfor/UEPA	Dissertação	07/08/2014	Heden Clazyo Dias Gonçalves
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	Possibilidades e Limites no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: A visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação-Parfor	Dissertação	15/06/2015	Jennifer Susan Webb Santos
Universidade Federal do Acre	Educação (11001011009P9)	Histórias de Leituras dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas práticas pedagógicas	Dissertação	29/08/2016	Michelly Ferreira de Mendonça

Universidade do Estado do Pará	Educação (1500601800P0)	Formação docente no Parfor: reflexões sobre a formação docente e a prática pedagógica de alunos/ professores do curso de Pedagogia da UFPA no campus Universitário de Altamira	Dissertação	05/09/2016	Jakson José Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Oeste do Pará	Educação (15010015005P0)	O perfil do egresso no curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor na Ufopa	Dissertação	31/11/2017	Adarlindo Vasconcelos da Silva Junior
Universidade Federal do Pará	Educação e Cultura (15001016082P9)	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos	Dissertação	16/06/2017	Jaqueline Mendes Bastos
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: Implicações na prática pedagógica do professor-aluno/ egresso do PARFOR	Dissertação	24/03/2017	Amanda Caroline Soares Freires

Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/ Parfor – Polo de Igarapemiri	Dissertação	29/08/2017	Josilene Moraes Quaresma Pires
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor	Dissertação	31/01/2018	Enizete Andrade Ferreira
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	O plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor): uma revisão da literatura (2013-2018)	Dissertação	26/06/2018	Lena Letícia do Nascimento Braga
DISSERTAÇÕES/ ESTADO DO AMAZONAS					
Universidade Federal do Amazonas	Letras (12001015037P5)	A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira: Questões sobre Política Linguística em contexto multilíngue	Dissertação	07/11/2013	Fabiana Sarges da Silva

Universidade Federal do Amazonas	**Educação (12001015001P0)**	**Questões concernentes à realidade educacional na região amazônica, considerada no contexto nacional e internacional, tomando como eixos de análise a sóciodiversidade e o meio ambiente, as políticas e os projetos de desenvolvimento**	**Dissertação**	**16/11/2016**	**Cristina Rodrigues Carneiro**
Universidade Federal do Amazonas	Ensino de Ciências e Matemática	Saberes docentes produzidos e mobilizados na formação de professores de ciências biológicas em cursos de graduação Parfor/Ufam	Dissertação	19/05/2016	Edilene da Silva Souza
Universidade Federal do Amazonas	Sociedade e Cultura na Amazônia (12001015014P5)	Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do Parfor no município de Tefé (AM)	Dissertação	19/07/2017	Cecilia Creuza Melo Lisboa Holanda
Universidade de juiz de Fora	**Gestão e avaliação da Educação Pública (32005016031P9)**	**Formação superior do professor indígena: uma proposta intercultural**	**Dissertação**	**29/01/2018**	**José Francisco Patrício Pereira**

TESES/ REGIÃO NORTE					
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do Parfor-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA	Tese	27/06/2014	Leandro Passarinho Reis Júnior
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo Parfor/ Pedagogia/UFPA	Tese	20/10/2014	Sônia Maria Mais Oliveira
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR	Tese	30/10/2017	Michele Borges de Souza
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035P0)	As práticas de ensino na formação do trabalhador docente no curso de Pedagogia do Parfor na Universidade Federal do Tocantins	Tese	26/02/2018	Cristiane Marinho Silva de Almeida

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES
(Quadro elaborado pela autora em 2019)

Nos trabalhos desenvolvidos nos cursos do Parfor/UEA em São Paulo de Olivença e Autazes, observou-se uma análise na perspectiva instrumental com objetivos que levam a apontar problemáticas na gestão logístico-administrativo do programa e com essas identificações de falhas apresentam proposituras de intervenção gerencial como: a divulgação do programa entre os professores nas

comunidades distantes do centro urbano do município, formação continuada para professores formadores, impressão de material e outros, sempre com uma ideia de corrigir e minimizar os "entraves detectados" no programa. Em um dos trabalhos foi verificado evidências, segundo a autora de tal pesquisa, de uma construção de sentidos e significados aliada a "um campo pragmatista", com críticas aos obstáculos para uma "formação emancipadora", no entanto, a preocupação se dava no destaque da garantia do cumprimento normativo da proposta.

Em nenhum dos resumos dos trabalhos que analisaram os cursos do Parfor/UEA nos referidos municípios, foi percebido a relação com os múltiplos contextos culturais em que o programa se movimenta e a potência das produções contidas nesse movimento.

Reforço a importância de problematizar o Parfor/UEA considerando o movimento de construção curricular e os sentidos que se têm produzido nas comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas na formação de professores em suas produções culturais, trazendo e criando essa problematização em torno do inacabado e incompleto na política de formação, tendo em vista a crítica aqui contida às estratégias colonizadoras presentes na promessa de um projeto universal e instrumental com pretensões de uma identidade fixa, como algo que não se cumpre nem aqui nem em qualquer outro lugar, pois com os movimentos que os processos híbridos e deslocadores possibilitam em um fluxo constante de formações discursivas, é possível também que, nos mesmos projetos normativos/formativos, com as negociações ambivalentes construídas nos interstícios dessa formação, a ação homogeneizadora se torne impossível pela presença de processos de enunciação cultural dos sujeitos que irrompem a normatividade sempre em um fluxo infinito, desconstruindo a ideia de identidade em estado puro e sim "um momento instável de identificação" (Burity, 2008, p. 42).

Acredita-se ser impossível um currículo único que busque homogeneizar a formação de professores em nosso estado, e isso nos leva a também desenhar no horizonte de nossas reflexões, um convite ao aprofundamento da discussão sobre o que é a problematização de identidade fixada (na relação com o pensamento pós-colonial), que tem sido parâmetro para propostas de formação de professores, com perfis e habilidades definidos e busca se contrapor pela defesa da

formação de professores produzida na diferença como um movimento que constrói outros significados e sentidos para a docência sempre em busca de deslocar as ideias de subalternidade estática no movimento sempre contingente e dinâmico, assim como se movimenta a vida em nossa região.

O currículo de formação de professores no Parfor/UEA atende ao cumprimento legal que requer a formação com um perfil de egresso definido, construído por um currículo referenciado pela instituição, na sequenciação de disciplinas, mas que precisa cada vez mais ser refletido sobre o que acontece nos escapes dessa formação que não é possível ser contida, pois na perspectiva da produção cultural novos contornos aparecem, novas demandas de formação são hibridizadas, criando um mundo de possibilidades de atos de criação que culminam em atos políticos dentro da política que precisam ser levados em conta nas análises do campo curricular e na formação de professores em nossa região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva pós-estrutural em que este texto se apoia para desenvolver o argumento, não "se tem compromisso com a verdade, com o factível, com o definitivo" (Lemos, 2018, p. 196), de uma proposta nacional; o que interessa, acrescenta o autor, é que "a verdade de uma população está onde ela está mudando, e não na suposta tradição" de uma proposta nacional expressa em uma ideia de padronização curricular.

Por fim, deixo o registro da defesa para com o Parfor/UEA, como um programa de formação que vem resistindo às tentativas de seu apagamento. Resistências construídas nas fronteiras dessa formação, fazendo com que a ação homogeneizadora se torne impossível pela presença de processos de enunciação cultural dos sujeitos que irrompem e contorcem a normatividade desconstruindo a ideia de identidade prévia e definida para com suas formações e, com isso, deslocam e constroem seus contextos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BHABHA, H. *O Bazar Global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília, 2014.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 9, de 30 de julho de 2001*. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – Parfor. Brasília, 2001.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2014.

BURITY, J. A. Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos. Recife: Instituto de Pesquisas Sociais/Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral.

BORGES, V.; PEIXOTO, V. G. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). *Políticas de currículo*: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

CARDOZO, M. M. Tradução e o (ter) lugar da relação. *In*: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (orgs). *Pensando a política com Derrida*: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FRANGELLA, R. C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para a alfabetização, formação e currículo. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016. Disponível em: http://www.revista2.uepg.br/index.php/ praxiseducativa.

FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. E. B. Políticas curriculares e formação de professores: isto, aquilo? Ou o mesmo? *In*: FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. E. B. (orgs.). *Currículo e formação de professores*: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017.

HALL, S. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, jul./dez. 1997.

LEMOS, G. A. R. Notas sobre as bases do pensamento pós: a subjetividade como problema. *In*: TOMÉ, C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo e diferença*: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Caderno de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

A POROROCA NOS MOVIMENTOS FORMATIVOS DO PARFOR NO INTERIOR DO AMAZONAS: Etnografias de professoras formadoras

Ana Michelle de Carvalho Martins, Jediã Ferreira Lima e Lucilene Pacheco Santos

TRANÇANDO AS PALHAS

Este artigo irá descortinar as memórias etnográficas das nossas docências como professoras formadoras do Parfor no "interiorzão" amazônico, no período de 2022 a 2023. Nossas histórias se trançaram para a construção desta narrativa no momento em que parimos a ideia deste texto: Pororoca nos movimentos formativos do Parfor no interior do Amazonas: etnografias de professoras formadoras, a qual surgiu a partir dos nossos diversos diálogos impregnados de desabafos, inquietudes, angústias, alegrias, afetuosidades, medos, dúvidas, envolvimento, dedicação, empatia, solidariedade, amorosidades, humanidade educadora, esperança e principalmente intencionalidade política e pedagógica.

Com base nessa premissa levantada, esta narrativa apresentará o termo "pororoca" utilizado no título, que segundo Gastelois (2010) é:

> Uma palavra de origem tupi que indica o encontro de duas águas. Seu sentido, também de origem tupi, poro roka, quer dizer estrondo. Esse embate de águas contrárias gera movimento, imagem e som, o fluxo das águas desfaz e refaz as margens. O sol e a lua atuam, influenciando a gravidade dos corpos, da matéria água. Utilizo esse fenômeno como metáfora para pensar o fluxo [...]. O fenômeno da pororoca é resultado da atração simultânea da Terra em relação ao Sol e à Lua: o movimento desses corpos, que se alinham no mesmo plano da linha do Equador, gera o fenômeno pororoca [...] (Gastelois, 2010, p. 1-3).

Outrossim, utilizamos também essa metáfora para construirmos uma analogia desse fenômeno da natureza e os encontros que se deram entre nós, professoras formadoras e os sujeitos em formação,

com a intenção de analisarmos e admirarmos a "boniteza" dessas palhas/movimentos se trançando. Aqui, o significado de pororoca se apresenta contagiado pelos caminhos, caminhantes, errâncias e vivências, as quais se desdobram, se descobrem, se desfazem e se refazem continuamente, trançando suas próprias especificidades.

Desse modo, nos movimentos formativos do Parfor, a pororoca representa as palhas/experiências distintas e diversas, sendo um processo contínuo, repleto de rastros resultantes dos encontros e desencontros, os quais contribuem para o entendimento dos cotidianos, das subjetividades e das vidas dos/as professores/as. Logo, ao rememoramos e revisitarmos os caminhos/contextos/espaços em que se deram nossas docências como professoras formadoras com os/as professores/as em formação inicial e/ou continuada, percebemos que esses movimentos vão se traçando, sendo um a serviço do/a outro/a, (trans)formando-se, (re)construindo-se e (des)construindo-se simultaneamente.

Diante desse contexto, no que diz respeito à formação de professores/as, o Decreto de nº 6.755/2009 instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e para atender o disposto no artigo 11, inciso III deste decreto foi implementado o Parfor por meio da Portaria Normativa nº 09/2009, em regime de colaboração entre a União, representada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as Secretarias de Educação dos estados, dos municípios, do Distrito Federal e as Instituições Públicas de Educação Superior (Brasil, 2009).

Com isso, o Parfor é ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) desde 2009 de forma presencial (exceto no período da pandemia da Covid-19), e é realizado no período das férias escolares dos/as professores/as amazônidas, os quais vivem em comunidades na floresta, nas águas e no campo. Esses sujeitos trançam cotidianamente e incansavelmente suas palhas/histórias de vida, seus valores históricos e culturais, suas identidades, seus saberes, suas práticas, suas línguas, seus sonhos, suas lutas e suas resistências, na esperança de promoverem transformações sociais e cognitivas.

Nessa perspectiva, para refletirmos sobre as construções de nossas etnografias como professoras formadoras e admirarmos a belezura das palhas se trançando, gerando e experienciando a pororoca, apresentaremos este texto, o qual foi dividido em três seções.

Na primeira seção, denominada Paneiros formativos entre professoras formadoras e professores/as em formação, o texto inicia tratando desses paneiros formativos, os quais estabelecem relações dialéticas entre o/a professor/a formador/a e o/a professor/a em formação. Ressaltamos aqui, que o processo de formação se entrelaça aos fazeres e saberes desses sujeitos, evidenciando o ofício de professores/as no contexto amazônico, as experiências pedagógicas desenvolvidas nos cotidianos das suas escolas e as práticas docentes realizadas pelo/a professor/a formador/a na universidade.

Tratando-se da segunda seção, O estrondo da pororoca no Parfor do Amazonas, o texto apresenta uma análise do papel das políticas públicas educacionais para a formação de professores/as, a partir do reconhecimento do quanto a Universidade Pública do Estado do Amazonas é fundamental no processo de seleção do corpo docente para ministrar os componentes curriculares dos cursos de formação no interior do estado. Destacamos a maneira que acontecem os movimentos da pororoca e os trançados das palhas para elaborarmos o Plano de Ensino, o material didático, as leituras dos textos, a elaboração das aulas diárias, bem como as parcerias docentes com professores/as formadores/as de diversos municípios.

E por fim, na terceira seção, Memórias etnográficas: puxirum das docências, o texto destaca os momentos em que nós sujeitos/as, convergimos em histórias de vida, com as diferentes turmas nos diversos municípios amazônicos. Enfatizamos que são criados alguns vínculos históricos que nos aproximam da realidade pública educacional do interior do estado do Amazonas e nos permite ampliar olhares relacionados às diferentes realidades das salas de aula. Lançamos que nos registros das nossas memórias etnográficas existem inúmeros fragmentos e notas rabiscadas em cadernos de anotações por onde nossos pés caminharam, existem os trançados das nossas histórias e os estrondos das nossas pororocas.

Ante o exposto, é imperativo ressaltar que nós, professoras formadoras, trançamos nossas palhas e também nos tornamos pororocas, posto que "a artista absorve o fenômeno da natureza recriando seu significado, desenrola sua poética e, à deriva, segue" (Gastelois, 2010, p. 1).

PANEIROS FORMATIVOS ENTRE PROFESSORAS FORMADORAS E PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO

Os paneiros formativos estabelecem as relações dialeticamente entre o/a professor/a formador/a e o/a professor/a em formação, imbricadas aos conhecimentos teórico-práticos como parte constitutiva das relações que corroboram com os saberes construídos.

Desse modo, o processo de formação se entrelaça aos fazeres e saberes, evidenciando o ofício de professores/as no contexto amazônico, e especificamente as experiências pedagógicas desenvolvidas nos cotidianos das escolas e as práticas docentes realizadas pelo trabalho do/a professor/a formador/a na universidade.

> [...] A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2007, p. 16).

Logo, é um processo simultâneo nas relações de identidade, nas referências pessoais e profissionais, materializando, a partir da etnografia das práticas docentes, as peculiaridades das ações no espaço partilhado entre os sujeitos formadores/as e professores/as em formação inicial e/ou continuada.

> [...] um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do 'outro' a partir do ângulo das suas razões positivas e não da sua privação, buscando sentido emergente das relações entre os sujeitos, ele estaria transpondo as suas próprias referências para apropriar-se daquelas do contexto observado (Dauster, 2007, p. 20).

Dessa forma, o conhecimento é o arcabouço que norteia os/as professores/as como sujeitos de suas próprias referências, cuja subjetividade traduz uma identidade própria e singular, com um olhar fundado nas vivências e na construção e produção de saberes. Nesse sentido, o perfil desses sujeitos é caracterizado na maior parte, por professores/as em formação com experiências no exercício da rede

municipal e estadual de ensino na educação básica, sendo também agricultores/as, pescadores/as, indígenas, quilombolas e ribeirinhos/as, os quais em sua grande maioria, vivem momentos de transitoriedade por serem servidores sem vínculo efetivo e estabilidade nas atividades docentes, alguns assumem a função de gestor/a escolar, no exercício de professores/as responsáveis pela escola.

No pressuposto de uma formação que ocorre de forma linear, as questões relativas às funções exercidas nas atividades desenvolvidas apresentam algumas reflexões de identificação social destes sujeitos, visto que muitos residem na sede dos seus municípios no interior do estado do Amazonas, outros em lugares mais distantes do perímetro urbano, em assentamentos rurais e ainda às margens dos rios em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e rurais. Para o acesso à universidade os/as professores/as cursistas utilizam transportes com veículos de duas rodas, como a motocicleta, bem como transportes fluviais como barcos, rabetas e canoas no movimento das águas.

Isso leva a crer que as condições de permanência desses/as professores/as no curso e no estudo são desafiadoras, devido a inúmeros fatores como: dificuldades financeiras para se manterem no período das aulas, onde muitos ficam residindo temporariamente com familiares e amigos, devido às dificuldades de deslocamentos e distâncias. No tocante às especificidades dos desafios da formação profissional, consolida-se o diálogo com a ideia do movimento rumo à profissionalização docente, vinculado à oportunidade oferecida pelo Parfor para a ascensão social e profissional, uma vez que muitos desses/as professores/as em formação são pioneiros/as no seio de suas famílias, no que se refere ao acesso à educação superior.

Dito isso, conforme retrata Ambrosetti e Almeida (2009), não podemos esquecer que os paneiros formativos entre professoras formadoras e professores/as em formação desenvolvem-se:

> [...] na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na intersecção desses diferentes contextos. As condutas profissionais podem variar entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 594).

Nessa relação dialética, o/a professor/a formador/a traz experiências de ensino tanto da escola básica quanto do ensino superior, a fim de pautar reflexões de situações complexas que perpassam e nos desafiam a lidar com as táticas necessárias de enfrentamentos. Além de exercitar a escuta sensível, a fim de perceber as necessidades e especificidades dos sujeitos envolvidos.

O ESTRONDO DA POROROCA NO PARFOR DO AMAZONAS

Analisar o papel das políticas públicas educacionais para a formação de professores/as é também reconhecer o quanto a Universidade Pública do Estado do Amazonas é fundamental no processo de seleção do corpo docente para ministrar os componentes curriculares dos cursos de formação que compõem o calendário, geralmente são lançados editais que desde o processo de inscrição apresentam a rigorosidade científica de qualificação docente para atuação na docência no Parfor/UEA. A seleção de professores/as formadores/as acontece por meio de processo seletivo de docentes, sendo que quem pretende ser formador/a, ao pleitear a vaga, precisa comprovar a formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina e a titulação acadêmica mínima de especialista, devendo se enquadrar nas seguintes categorias: a exemplo do especificado no Edital Nº 027/2022 - GR/UEA:

> Professor Formador I: ser docente da IES ofertante ou pertencer ao quadro efetivo de secretaria de educação; a) quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura; II - possuir título de mestre ou doutor; III - possuir formação, em nível de graduação ou pós-graduação, na área da disciplina que irá ministrar; IV - possuir experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior; V - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos 2 (dois) dos seguintes critérios: a) docência em disciplina de curso de licenciatura; b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; [...]
> Professor Formador II: I - pertencer, preferencialmente, ao quadro da IES ofertante ou de secretarias de educação;

> II - ter formação em nível de pós-graduação, lato sensu ou stricto sensu; III - possuir formação, em nível de graduação ou pós-graduação, na área da disciplina que irá ministrar; IV - comprovar experiência de no mínimo 1 (um) ano no magistério; V - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos 1 (um) dos seguintes critérios: a) docência em disciplina de curso de licenciatura; b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; d) coordenação de curso de licenciatura; e) docência ou gestão pedagógica na educação básica.

Neste aspecto, quando uma de nós, professoras formadoras, recebe pelos grupos de WhatsApp a publicação do edital Parfor/UEA, realizamos uma leitura cautelosa para verificarmos: a disponibilidade das disciplinas, os municípios, as datas em que acontecerão as aulas, os cursos que serão atendidos e a logística das viagens. Diante disso, entendemos, que desde o momento da inscrição para professor/a formador/a já se iniciam os movimentos que denominamos o estrondo da pororoca. Segundo as regras do Edital nº 049/2021 – GR/UEA, para a seleção de professor formador para o Parfor/UEA Modalidade Presencial, o qual foi publicado em 20 de agosto de 2021, para as aulas de 2022/01 em 12 municípios: Autazes, Boa Vista do Ramos, Caapiranga, Carauari, Eirunepé, Itacoatiara, Japurá, Maraã, Maués, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá e São Paulo de Olivença. No item III das inscrições determinava: "Comprovante de aplicação da primeira dose de imunizante contra o Covid-19, de acordo com o Decreto N. 44.258 de 23 de julho de 2021" (p. 2).

Na sequência, após a divulgação final dos/as professores/as selecionados/as, aguardamos a convocação da coordenação geral do Parfor/UEA para uma reunião, em que são apresentadas as diretrizes gerais do programa e os encaminhamentos pedagógicos e administrativos. Diante disso, sinalizam as atribuições inerentes ao fazer de professores/as formadores/as de acordo com o Edital Nº 049/2021:

a) Elaborar e entregar às Coordenações de Curso e Geral do PARFOR material didático (apostila), plano de aula, avaliações e plano de estudo a serem desenvolvidos nos cursos, nos prazos determinados pelas Coordenações de Curso;
b) Adequar conteúdos, metodologias e materiais didáticos, bem como a bibliografia utilizada para o desenvolvimento das disciplinas;
c) Adequar o material didático nas diversas mídias, disponibilizando-o ao Coordenador de Curso e ao Coordenador Local;
d) Participar das atividades de capacitação desenvolvidas pelas coordenações do PARFOR;
e) Participar, quando convocado, de reuniões, grupos de trabalho, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES ou pela UEA relativos ao PARFOR;
f) Desenvolver as atividades das disciplinas, conforme os recursos e metodologias previstos no Projeto Pedagógico dos Cursos ofertados no âmbito do PARFOR;
g) Realizar as avaliações dos alunos conforme o planejamento dos cursos;
h) Apresentar ao Coordenador de Curso, ao final da disciplina ofertada ou sempre que solicitado, relatórios de desempenho dos estudantes e de desenvolvimento da disciplina, bem como os diários de notas e de frequências pertinentes à(s) sua(s) disciplina(s); (relatórios de atividades);
i) Participar de grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos específicos para os cursos;
j) Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, os procedimentos metodológicos de avaliação e promoção dos alunos;
k) Colaborar, promover e/ou desenvolver pesquisas relacionadas ao PARFOR;
m) Submeter-se a avaliações discentes e institucionais;
n) Assinar Termo de Compromisso e responsabilidade com o Programa;
o) Lançar notas e faltas no Sistema Acadêmico da UEA, no prazo de quinze dias corridos, a contar do término da disciplina e fazer a entrega destes na coordenação de curso;
p) Realizar prestação de contas de diárias e passagens, quando recebido, junto à SEAD em prazo máximo de 10 dias após o término da disciplina e acompanhar o trâmite até que a prestação de contas seja aprovada pela SEAD (p. 6 e 7) (adaptação nossa).

Neste aspecto, começamos os movimentos da pororoca e os trançados das palhas para a elaboração do Plano de Ensino, do material didático, as leituras dos textos, a elaboração das aulas diárias, as parcerias docentes com professores/as formadores/as de diversos municípios, os quais ministrarão a mesma disciplina, de modo a elaborar um plano de ensino que dialogue entre os sujeitos nesse processo, para minimizar dissonâncias entre os textos de estudos e os materiais didáticos, acertadamente na perspectiva teórico/prática.

Diante disso, trabalhar com a formação inicial dos/as professores/as destes lugares pelo interior do Amazonas nos motiva para uma autoformação docente. Nos diferentes cursos de licenciaturas, espalhados pelos municípios no contexto amazônico, conhecemos realidades diversas nas dinâmicas dos rios e da floresta. Somos viajantes andarilhas, imersas em ciclos culturais e econômicos da realidade amazônica com diferentes especificidades quando trata-se da interiorização do ensino superior para as licenciaturas pela UEA, posto que, a interculturalidade no fazer/sentir/pensar os cotidianos com vivências repletas e únicas na integração das diferenças e encontro de culturas, as quais se fazem presentes na formação de professores/as com seus saberes tradicionais, saberes populares e os saberes do conhecimento tácito no encontro com o saber científico.

Deste modo, "a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação" (Nóvoa, 2003, p. 27). Neste leme, o comando fica sob a coordenação geral do Parfor, as coordenações dos cursos de licenciaturas e as coordenações locais nos municípios, sendo que todos/as estão trançados e trançando a formação de professores/as.

Ressaltamos ainda, que a formação ocorre justamente no período em que professores/as estão nas férias escolares. Chegar ao município para ministrar a última disciplina de um módulo é encontrá-los/as cansados/as do ritmo intensivo de estudos de quem se ocupa basilarmente do fazer pedagógico da sala de aula. Deslocam-se das comunidades, arranjam-se com parentes pela sede do município, no entanto, fazem-se presentes, chegando de bicicletas, motos, canoas rabetas, barcos e a pé em passos largos, em busca da profissionalização docente.

Dito isso, as nossas navegações pela exuberância dos rios e da floresta e as nossas memórias afetivas guardam o voo e os cantos de pássaros, as casas flutuantes, as flores no alto de algumas árvores enormes, os barrancos caídos, a aurora do amanhecer, o breu nas madrugadas nos embalos da rede do tempo, a turbulência no voo e o silêncio amedrontado. O tempo não passa durante a viagem, mas é fugaz na hora das aulas. Isso é parte da mesma reflexão das autoras: a formação de professores/as no Parfor é uma força pedagógica no contexto educacional amazônico necessária à educação básica pública de qualidade, e esse fazer dinâmico, encantador e intenso, transforma-se em um imenso estrondo da pororoca formativa.

MEMÓRIAS ETNOGRÁFICAS: PUXIRUM DAS DOCÊNCIAS

Entre tantas misturas, o que resulta são os momentos que nós sujeitos/as, convergimos em histórias de vida, com as diferentes turmas e os municípios amazônicos. São criados alguns vínculos históricos que nos aproximam da realidade pública educacional do interior do estado do Amazonas, e isso nos permite ampliar olhares relacionados às diferentes realidades da sala multisseriada, da educação especial, da educação escolar indígena, da educação de jovens e adultos, da educação infantil e do ensino fundamental I e II. Por isso, existe entre nós, professoras formadoras, o sentimento de pertencimento, nascido em cada sala de aula, bem como a gratidão com as receptividades dos/as professores/as ao chegarmos nos municípios em idas e vindas por trajetos curtos e longos, por vias terrestres, aéreas e fluviais.

Reconhecemos que existem as interseções de sujeitos/as aprendentes nos desafios professores/estudantes e professores/as formadores/as na busca de apropriação dos conhecimentos na profissionalização docente. Em outras palavras, aprendizes que questionam estereótipos arraigados no pensamento colonial no processo de fazer a formação. "Este é o plano de ensino!", entretanto, é a realidade dos estudantes e do lugar que nos leva à prefeitura de planejamentos.

E, na "arte do fraco", no "rio que comanda a vida", são os momentos e os lugares que nos conduzem à existência de um currículo já existente em cada município, curso, sala de aula e estudantes. Deste modo, a nossa gestão de ensino é a (trans)formação, onde supomos

questões das docências, porque estes sujeitos/as aprendentes já são autores das suas histórias/vivências no chão da sala de aula.

Nessa perspectiva, nos registros das nossas memórias etnográficas existem inúmeros fragmentos e notas rabiscadas em cadernos de anotações por onde nossos pés caminharam, existem os trançados das nossas histórias e os estrondos das nossas pororocas. E assim, vão se construindo as convergências desses sujeitos: afetividades, histórias de vida, a sala de aula, receptividades, as idas e vindas para as aulas, a merenda coletiva e as especificidades dos/as estudantes:

> No mês de janeiro de 2022, estava retornando de Maués, tinha ido entregar as atividades passando da comunidade Vila Darci, já bem perto da Vila Nova do Maringá com muita chuva, era de seis e meia para sete horas da noite, e por um descuido nosso, depois de quase 10h de viagem, nós acabamos se alagando. A canoa ficou emborcada, o motor rabeta e as coisas ficaram à deriva no rio e quando tentamos desemborcar a canoa, afundou a rabeta e o celular, a sorte minha é que naquele dia passei pelo supermercado, ganhei uma sacola de capa fardo e coloquei minha mochila dentro daquele saco que ficou flutuando. Consegui salvar o pen drive com o relatório de estágio dentro de um saco plástico, e graças a Deus não aconteceu nada com a gente, eu e meu sobrinho ainda criança. Fique abatido naquele momento, mas aconteceu uma coisa muito boa, que foi vencer esta etapa e tudo bem, a nossa vida é muito mais importante (Estudante do curso de Pedagogia/PARFOR/UEA/Maués-AM).
>
> Dois de janeiro de 2022. Prof. eu tô muito triste aqui. Todo meu trabalho sumiu... eu estava com ele quase pronto só faltando as fotos, aí agora só tá dizendo arquivo excluído e todos que eu abro tá em vermelho. O que eu tava fazendo não tava mais em vermelho, eu tô tentando ver aqui o que pode ter acontecido, eu tava fazendo direto no Word. Agora só abre pelo office, pediu uma nova conta dizendo que a minha tinha sido bloqueada. Se eu não conseguir mesmo vou ter que refazer tuuudo. Todo meu trabalho está no caderno e vou ter que digitar novamente pelo celular (Estudante do curso de Pedagogia/PARFOR/UEA/Nova Olinda do Norte-AM).

> Todo meu trabalho está aqui no meu caderno, eu não sei digitar, não sei ligar este computador, mas se a senhora me ensinar é bem capaz deu aprender. Olhe aqui, as minhas mãos é da agricultura (Estudante do curso de Pedagogia/PARFOR/UEA/Maués-AM).
>
> Professora, não sei se já tá sabendo do meu problema, devido a isso a UEA permitiu que junto com os professores eu poderia estar fazendo meus trabalhos de forma remota. Então, eu estou no aguardo das atividades. Desde já agradeço sua compreensão. Tenho apenas dois dias para fazer. Terça-feira feira eu me interno e quarta-feira é o dia da cirurgia. Vou mandar meu trabalho para meu colega imprimir e entregar amanhã. Obrigado professora. Agradeço de coração. Amém, Deus no comando sempre. Gratidão sempre (Estudante do curso de Pedagogia/PARFOR/UEA/Eirunepé-AM. Este aluno realizou todas as atividades da disciplina Temas Contemporâneos em Educação em Manaus, às vésperas de uma cirurgia de câncer na boca, e já internado conseguiu enviar-nos a Prova Final).
>
> Professora, a senhora pode segurar meu bebê enquanto faço a Prova? (Estudante do curso de Pedagogia/Parfor/UEA/Eirunepé-AM).
>
> Professora, amanhã vamos fazer aqui na sala de aula nossa merenda coletiva, com tucumã, tapioca, banana frita, macaxeira, bolo, rapadura porque a senhora gosta, abraços gostosos e apertos de mão (Estudante do curso de Pedagogia/Parfor/UEA/Eirunepé-AM).

É relevante pontuar, que essas narrativas trazem momentos vividos durante as disciplinas ministradas, os quais se entrelaçam entre professoras formadoras e professores/as em formação, compartilhando experiências, histórias de vida, situações problemas, enfrentamentos, alegrias, tristezas, preocupações e esperança. Não há como não sentir o envolvimento dessas vozes e dessa gente, pois as relações ultrapassam a formalidade acadêmica, considerando também a reciprocidade e receptividade eles/as apresentam a singularidade do acolhimento caloroso do Norte no cuidado com quem chega, mesmo sendo o sujeito que exige cuidados, assim, a hospitalidade do povo do interior amazonense com o/a professor/a formador/a é sobretudo, de afetividade, amorosidade, zelo e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando retornamos dos municípios, após ministrarmos as disciplinas, existe a ideia freireana do inacabado. Existem desafios e belezas que somente cabem aos nossos olhos e memórias e de certa maneira tentamos imortalizá-las, pois a docência no Amazonas apresenta desafios que superam alguns medos da incompletude. "Poderia ter levado aquele texto", "o tempo foi pouco", "aquela estudante vai ganhar bebê em breve", "vou tentar voltar com vocês em outra disciplina". E na imensidão geográfica esbanja a "boniteza" da simplicidade de quem ensina com humildade, alegria e esperança, visto que, acreditam nas possibilidades de mudanças epistemológicas e afetivas durante os estudos na graduação. É uma construção estética, muitas vezes elaborada nos embalos na rede durante as viagens, no sentido ontológico desta simbiose de nós, professores/as amazônidas, que aprendemos um com o/a outro/a. E, daquela sala de aula, em diferentes lugares ficam os registros etnográficos ao compreendermos a concepção de Freire (1996), o qual diz que dos saberes para ensinar é preciso saber escutar:

> [...] é necessário saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (p. 43).

Com isso, este relato formativo etnográfico apresenta marcas significativas a partir dos movimentos realizados pelo Parfor/UEA no interior do Amazonas, sendo que, professores/as formadores/as e pesquisadores/as podem se debruçar no diálogo, nas narrativas, nas

vivências, nas errâncias e nas aprendências. Desse modo, quando pensamos nas navegâncias etnografias das professoras formadoras no itinerário dos paneiros formativos, do estrondo da pororoca, das narrativas e memórias, o desenho deste diálogo trançou fios etnográficos e as tessituras das palhas dos processos formativos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. *In*: DAUSTER, T. (org.). *Antropologia e educação*: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 13-36.

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

GASTELOIS, A. L. *POROROCA*: um corpo possível entre mídias. VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Facom - UFBa – Salvador-Bahia-Brasil, 2010. Disponível em: https://cult.ufba.br/wordpress/24819.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

MANAUS. *Edital nº 049/2021 - GR/UEA Seleção de Professor Formador Para o PARFOR/UEA Modalidade Presencial*. Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em: https://data.uea.edu.br/ssgp/noticia/1/67530-3.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

MANAUS. *Edital nº 027/2022 GR/UEA Seleção de Professor Formador Para o PARFOR/UEA Modalidade Presencial*. Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em: https://selecao1.uea.edu.br/xfiles/data/xselecao/12884.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores*. Lisboa, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt. Acesso em: 01 dez. 2023.

A EXPERIÊNCIA COMO MOBILIZADORA DO ESTÁGIO COM PESQUISA NO PARFOR/UEA

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
e Edilberto Santos Moura

O objetivo deste texto consiste em refletir sobre o processo de orientação de estágio com pesquisa no curso de Pedagogia Parfor/UEA e seu movimento de criação dos TCCs dos estudantes. E nessa perspectiva, passa-se a refletir também na construção dos caminhos da/na pesquisa, que nós orientadores, vamos, simultaneamente, por meio das experiências construídas no próprio tempo e espaço dessa formação, caminhando com os orientandos na pesquisa, entendendo que esse espaço não está distante de nossas práticas como docentes, construindo nessa caminhada, diferentes maneiras de movimentar a questão problematizadora das pesquisas que escapa e permite a fuga da clausura metodológica que vem se fundamentando a ciência moderna que tanto desconsidera o fluxo infindável de apreensão de muitas e diferentes realidades que, no caso do Parfor, aparecem nos diferentes recortes de pesquisas nos TCCs.

Nesse sentido, os contextos de desenvolvimento para este texto foram sendo construídos em diferentes espaços-tempo de investigação e reflexão. Esses espaços de realização – Programa/Parfor, das mediações (UEA) e seus contextos múltiplos de formação – estiveram presentes no desdobramento metodológico das pesquisas construídas pelos estudantes/professores no decorrer do curso e sistematizados nos estágios e na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, costurando seus pontos de intersecção, sem a conotação de demarcação cronológica e linear, mas com espaços presentes que emergem de maneira não sincrônica, mas se configurando como espaços de produção em movimento.

O PARFOR NA UEA

O Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), matriz de referência normativa do ponto de vista formal, faz parte das políticas do Estado Brasileiro para a Educação, se apresenta como um grande desafio com gigantescas possibilidades de diálogo

com a escola básica no contexto educacional amazônico e, no caso em tela, mediado pela UEA.

O que denominamos de contextos de mediações da UEA está relacionado a todo o corpo de gestão e de docência que dá organicidade às ações do programa (a coordenação geral do Parfor/UEA, a coordenação do Curso de Pedagogia em sua propositura curricular pedagógica) e no movimento com todos os outros inúmeros espaços-tempo de construção curricular dos estudantes/professores em formação que vem distorcendo, tensionando e deslocando as produções, ultrapassando seu caráter apenas normativo.

Nesse entendimento de caminho e no processo de negociação dentro dele, na orientação das pesquisas consideramos – provisória e contingencialmente – a construção de estratégias multiformes de investigação, pois, como discute Ranniery (2018, p. 9), "tal construção ganha corpo na condução de uma pesquisa que passa a exigir [...] formas ilimitadas de especulação, modos de pensar que não são alinhados com rigor e ordem, mas com inspiração e imprevisibilidade", atravessando a perspectiva da pesquisa qualitativa que, de acordo com Godoy (1995, p. 58),

> [...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Nesse caminho nos vemos sendo impulsionados, no próprio processo do estágio, a ir descobrindo e desvelando que o estágio para além do cumprimento das políticas normativas necessita também de um olhar atento do professor/orientador, posto que, nas nossas observações das experiências e vivências na pesquisa com o Parfor, observa-se que a atenção e reflexão com o contexto podem aproximar a concepção do estágio supervisionado com o rompimento do essencialismo normativo, prescritivo e modelador de contextos de pesquisa, assim como mobilizar outras formas

de pensamento que levem à desconstrução da lógica hegemônica do pensamento fundamentado em ideias neoliberais, em que os interesses econômicos do mundo legitimam-se a partir das bases estruturantes que servem para a reestruturação das forças produtivas da economia global, que maciçamente trabalhada pelas políticas neoliberais, espraia-se para o campo educacional, interferindo, sobremaneira nas políticas educacionais do Brasil, em especial na formação e na prática dos professores.

É o que temos visto acontecer nas políticas educacionais nos vários estados brasileiros e dentre eles o estado do Amazonas e na cidade de Manaus onde constatamos haver uma penetração muito forte do "setor privado/empresarial interferindo no rumo das políticas educacionais com a difusão da lógica da gestão empresarial como modelo a ser seguido nas escolas públicas" (Ruiz, 2017, p. 12), resultando, consequentemente, do domínio das forças hegemônicas do capital e, por consequência, no processo de mercantilização da educação.

Sob o ponto de vista de Gadotti (2013, p. 13-14),

> A mercantilização refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação. A mentalidade mercantilista pode estar presente tanto na universidade estatal quanto na universidade privada, tanto na escola estatal quanto na escola privada. Trata-se de um conceito que reduz toda a mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado.

Nas muitas observações feitas no processo de orientação, podemos perceber o quanto esta lógica tem balizado as políticas educacionais locais, e, consequentemente a forma de pensar e agir dos estudantes/professores, fato exposto na expressão de suas narrações retratadas em suas experiências e autobiografias e as reflexões nelas presentes no processo de estágio. E explorar esse viés das narrativas tornou-se um caminho atraente, motivador e de fuga da tradição positivista da pesquisa que ainda insiste em rodear as ciências humanas.

Nos escritos de Janet Miller (2021) sobre autobiografia, encontramos ideias potencializadoras no sentido de cada vez mais interrogar o papel do professor/pesquisador, uma vez que o trabalho com a autobiografia tem se relacionado com as nossas

inquietações na trajetória de vida pessoal e profissional, o que tem nos levado à desconstrução de conceitos e preconceitos até então fixados na construção de nossa história sempre na busca do eu "completo e inteiro" presente no enquadramento tradicional que muito nos rodeia. Miller destaca que um dos objetivos da autobiografia

> [...] é criar, usar e explorar leituras e escritos de autobiografia que reconheçam sua própria construção social e condicionamento cultural e que, simultaneamente, chamem a atenção para interpretações sempre incompletas, sempre presas à repressão, sempre intermináveis (2021, p. 35).

Nesse criar e explorar passamos a ver a relação da autobiografia com a propositura da proposta pedagógica do curso de Pedagogia/Parfor/UEA como uma forma de crítica à lógica do sujeito mecanicisado, com uma identidade transparente e que tem servido de modelo fixo, sem considerar a sua condição de sujeito inacabado, assim como são inacabadas as suas histórias e experiências que sutilmente sofrem ataques evidenciados em ajustes normativos na formação que capacita e habilita o professor para uma visão essencializada do eu e do outro, materializadas, segundo Miller (2021, p. 23), "em estratégias pedagógicas e construção do currículo", que têm como pano de fundo uma visão binária do mundo e da educação.

Júnior, Carvalho e Sá (2017, p. 210), discutindo a pesquisa autobiográfica e a crítica que ela mobiliza destacam que,

> [...] a crítica ao sujeito centrado, pensado nos moldes cartesiano-kantiano humanista de autossuficiência e transparência em relação a si mesmo é de particular relevância [...], é precisamente a crítica a uma narrativa particular que concebe o ser envolto por estruturas estáveis, às quais o pensamento do/sobre o ser deveria recorrer sempre que se pense esse próprio ser para firmar-se em certezas, para firmar-se em um solo fundamental. O sujeito centrado, por ser um construto possessivo, marcado pela gana de controlar e concluir a sua própria experiência de mundo com os outros, acaba tornando-se uma imagem fixa, um construto identitário ideal.

Nessa crítica encontramos a perspectiva de narração de si que mobiliza um outro sujeito que não só desestabiliza a ideia do apenas descrever os fatos, mas interrompe a lógica linear desses fatos narrados em uma operação de controle pela comunidade racional e busca uma relação instável e precária que descontinua e quebra a ideia de sujeito estático que se exprime no controle daquilo que se fala em busca de uma verdade. "Essa perspectiva permite desestabilizar a narração evolutiva e linear de si rumo a estados de consciência de autossuficiência absolutos, justamente pelo fato de esses estados serem radicalmente contextuais, nunca dados de uma vez por todas" (Júnior; Carvalho; Sá, 2017, p. 213), haja vista que vão se diferindo de forma constante.

A ideia de pensar a "narração de si" leva a não encarar a vida como objeto de estudo estático, pois a narração da vida permite ao sujeito a compreensão de si com seus múltiplos contextos na construção de sua história, que se faz em uma instável procura constitutiva, colocando em xeque a ideia de um sujeito cartesiano que interrompe a ideia estática e objetificada da vida, uma vez que:

> [...] enuncia-se a vida, sendo essa operação uma construção infinita, instável, marcada pela própria discursividade, pelo movimento incessante de produção de sentidos. Pensada nessa chave, a enunciação de si na linguagem é infielmente fiel a toda ordem do vivido, ela reitera e trai tudo aquilo que é narrado (Júnior; Carvalho; Sá, 2017, p. 212).

Na enunciação da vida, é possível perceber na discussão dos autores a agência dos sujeitos em uma operação que se dá em permanente conflito dentro de um campo de restrições normativas, no qual o sujeito interage na construção de si em meio a tentativas de assujeitamento que, ao invés de encontrar a transparência, mostra a opacidade e os excessos que expõem seus próprios limites, marcando as identidades. Tal operação, dentro de um contexto de excessos normativos, abre possibilidade para uma narração de si que intervém nesse mesmo contexto.

> [...] A ação do eu narrativo, ao ficcionalizar a narrativa de si, pode significar, portanto, uma subtração da origem imóvel e estabilizada da história de vida que se

> relata, abrindo a possibilidade de contá-la como uma performance (auto)biográfica de sentidos que se cria para a própria vida (Júnior; Carvalho; Sá, p. 217, grifos dos autores).

Com esse potencial metodológico de pesquisa viemos caminhando sempre tentando um afastamento dos scripts estáticos na pesquisa, procurando dar relevo ao outro, pois "abre a possibilidade de pensar a criação de si de diversas maneiras, em diversas versões, sem desejo de solidez (Júnior; Carvalho; Sá, 2017, p. 220).

Como expõe Miller, para fazer uso desse potencial na pesquisa em educação, na formação de professores é preciso ter em mente que se optou por uma crítica à padronização dessa formação; ela ainda adverte que

> [...] os educadores que desejam usar a biografia, a autobiografia e a narrativa como formas de investigação na formação de professores e na pesquisa do currículo que passam a desafiar a atual padronização desenfreada e medição da vida educacional de alunos e professores devem prestar atenção às implicações geradas por essas perspectivas. Professores e pesquisadores devem abordar questões de construção de identidade, subjetividade e relações de poder que circulam pela linguagem e, também, pela interação humana (Miller, 2021, p. 31).

Nesse sentido, trabalhar com base em uma inspiração autobiográfica vem sendo um processo construído por meio de inúmeras reflexões sobre a pesquisa como preocupação constante em não apenas descrever as "histórias dos professores", de não nos tornar o(a) relator (a) de seus diversos mundos, de falar por eles sem abrir espaços curriculares necessários para suas enunciações nesse "modo particular de investigação" (Miller, 2021, p. 28).

Compreendemos que os caminhos metodológicos aqui socializados em nossa experiência de orientação de estágio e TCC são considerados produções, na análise sobre os diferentes processos de significações registrados em diferentes linguagens, que vão para além do texto escrito e que foram sendo construídos caminhando com a pesquisa na tentativa de crítica a propostas de formação que negam

o processo de formação do outro, de produção da voz do outro, que em nossa região amazônica em meio a múltiplos e complexos contextos culturais e discursivos, essa negação não consegue ser totalizante.

Na contribuição das reflexões sobre produções discursivas, Craveiro (2020, p. 208), na discussão sobre autobiografia esclarece que:

> [...] os discursos curriculares padronizados nos impulsionam a pensar na incompletude identitária, na impossibilidade do controle, em quais exclusões e antagonismos são produzidos discursivamente pelos professores nos contextos sociais aos quais estão imersos nas escolas com propostas curriculares centralizadoras. Esses interesses de pesquisa se coadunam com o entendimento de que o processo narrativo/autobiográfico pode ser considerado um processo aberto[...] É por essa via que entendemos que os discursos autobiográficos, em constante construção, são discursos que não estão "fixos", terminados, fechados.

Em fase inicial, com/nas pesquisas, as pistas, no próprio processo de construção dos trabalhos dos estudantes/professores, davam conta de tensões observadas entre uma lógica de fixidez do currículo do curso e os excessivos escapes dessa lógica que, sob rasura, transbordam a fronteira da fixidez, perturba a política, impedindo o universalismo pretendido no currículo (Frangella, 2013).

Tal processo de tensão veio sendo percebido, em especial no acompanhamento do estágio, com momentos de livre expressão de pensamento sobre as experiências vivenciadas nas comunidades ribeirinhas e trazidas para socialização ou que veio sendo suscitada pelos próprios estudantes/professores, deixando o processo mais livre para a produção dos significados e tornando a relação com o outro, um processo formativo, de escuta e respeito, primando pela alteridade, pelo encontro, sempre estando atento ao outro, que, segundo Cardozo (2018, p. 310), "não é apenas aceitar, ceder, receber; a atenção é uma atividade".

Nesse processo fomos exercitando o atentar ao outro, construindo essa atenção e essa abertura, acompanhando os rastros, o fluxo das construções híbridas nas significações percebidas nos gestos e nas falas que foram acontecendo em cada encontro. Um ouvir "marcado por uma abertura à interferência" (Cardozo, 2018, p. 311).

Acreditamos que os caminhos narrados aqui não são os únicos possíveis, podendo haver novas criações dentro deles mesmos; portanto, não se fecham, mas puderam em sua construção, se relacionar aos objetivos propostos no currículo do curso que apontam para um processo criativo sem fugir da busca do rigor e da qualidade necessária em pesquisas no campo da educação.

A PESQUISA COM/NO ESTÁGIO NO PARFOR

O olhar sobre o esforço dos alunos vindos de várias comunidades ribeirinhas distantes, em condições difíceis e arriscadas, em um movimento de busca de algo a mais que uma titulação, nos fez optar pela escolha e pela possibilidade de poder acompanhar, como professores, seja na condição de colaboradores ou do quadro permanente da UEA, a construção curricular nessa formação, particularmente com estudantes/professores que passavam pelos estágios supervisionados, em que o acompanhamento nas atividades abriu possibilidades de conhecer um pouco mais as construções dessa formação na observância das suas experiências em seus contextos. Assim, fomos sendo mobilizados a entender as experiências vividas como um lugar de produção curricular que veio sendo construído sempre em movimento, sem uma exatidão.

Entendemos que não fazer esta observância do papel de mediador deste processo é incorrer com práticas pedagógicas que fixam na rigidez normativa, sem considerar as especificidades plurais do perfil destes professores/estudantes e das características deste processo de formação que já exercem seu ofício docente na região amazônica.

Na proposta do curso, parte-se da compreensão de que o estágio é o elemento mediador entre a formação inicial do professor e a formação continuada, em função das características do programa. "Ele pode ser visto como a hora e o espaço da prática refletida, o que requer reflexões fundamentadas teoricamente, de modo a preparar para a observação da/sobre a própria prática" (PPC PEDAGOGIA/ PARFOR – Proposta de Estágio, 2016, p. 115).

Como parte dessa orientação, a ideia adotada na proposta de estágio alinha-se ao que defende Pimenta (1999): tanto a formação inicial como a contínua têm como especificidade "o que o professor faz" e não o que deve fazer. O estagiário pode refletir seu contexto,

chegar mais perto do seu trabalho de professor em seu lócus institucional de ação, que é a escola – no caso específico do Parfor, a própria escola em que o professor/estudante atua, com a conotação de envolvimento e intencionalidade investigativa.

A proposta adotou ainda a concepção de estágio como "espaço de reflexão sobre a carreira docente", ressignificando conceitos sobre ser professor e pensando na condição de um professor eterno "aprendiz da profissão" (Lima, 2012 *apud* UEA, 2016, p. 114).

Seguindo esses aportes teóricos, as atividades de estágio foram orientadas e configuradas em cada etapa, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2012), como segue:

> **ESTÁGIO I**
> **Ementa:** A docência e a gestão escolar na Educação Infantil. A observação, o diagnóstico e a problematização da realidade na Educação Infantil. A construção e execução do Projeto de Aprendizagem na Educação Infantil.
> **Atividades:** Estudo dos fundamentos da docência na Educação Infantil; realização do diagnóstico com registro de dados em caderno de registros e memória, com o objetivo de refletir sobre a docência e a estrutura física da escola, a relação escola-comunidade e aspectos pedagógicos como: o planejamento escolar, a partir do projeto político-pedagógico e o planejamento de ensino. Elaboração e execução do Projeto de Aprendizagem.
>
> **ESTÁGIO II**
> **Ementa:** A docência e a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na escola e/ou outros espaços educativos. A observação, o diagnóstico e a problematização da realidade no Ensino Fundamental. A construção e execução do plano de ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
> **Atividades**: Estudo dos fundamentos da docência no Ensino Fundamental; realização do diagnóstico com registro de dados em caderno de registros e memória, com o objetivo de refletir sobre a docência e a estrutura física da escola, a relação escola-comunidade e aspectos pedagógicos, como: o planejamento escolar, a partir do projeto político-pedagógico e o planejamento de ensino. Elaboração e execução do Projeto de Aprendizagem.

ESTÁGIO III
Ementa: A docência, a pesquisa e a gestão escolar na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou em suas diversas modalidades. A problematização da realidade educacional: aprofundamento das práticas de pesquisa. O projeto e o desenvolvimento da pesquisa.
Atividades: Estudo da docência e das práticas de gestão escolar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; estudo da relação entre as teorias da gestão e a prática pedagógica na escola; continuação dos registros em caderno de registros e memórias e sistematização dos dados resultantes da pesquisa para composição do memorial. Elaboração e execução do Projeto de Aprendizagem (UEA, 2016).

Percebe-se nas proposituras das disciplinas de estágio, na perspectiva normativa, que há um forte apelo ao diagnóstico como descrição da realidade, fazendo relação com a ideia de influência instrumentalizadora, alicerçada em um fundamento que apresenta perspectiva binária do conhecimento, desconsiderando os meandros da produção do conhecimento.

Ainda assim, na mesma proposta, a narrativa dos professores sobre as observações e problematizações de suas práticas aparece como um meio mais viável para o acompanhamento dos alunos, por meio dos registros a serem feitos no Caderno de Registros e Memórias (CRM), que foi definido pela proposta pedagógica do curso como estratégia para possibilitar um estágio com características diferenciadas no seu eixo metodológico, para refletir a prática docente sem fugir do eixo epistêmico do projeto pedagógico do curso que tem a pesquisa como base da formação, dando a entender uma abertura para as vozes dos sujeitos.

> Propomos a reconstrução da identidade profissional do professor por meio de um processo de reflexão e elaboração numa relação interdependente entre teoria-prática, envolvida num conjunto de ações que lhe permitirão ampliar o horizonte de sua compreensão de ser professor, num movimento em busca do significado do trabalho e de sua atuação (UEA, 2016, p. 33).

Apesar da grande potencialidade curricular que o Parfor possibilita, percebeu-se também em todo o processo, o ranço da busca por soluções mensuráveis para os problemas da prática, em formar um professor como produtor de "conhecimentos práticos sobre o ensino". Tal ranço parece prevalecer no sentido do entendimento da educação e aprendizagem destacados por Biesta (2020, p. 96) como aquisição de algo baseado em uma perspectiva de uma comunidade racional.

> A ideia da aprendizagem como aquisição encaixa-se muito bem na comunidade racional. É realmente possível argumentar que a única maneira de os indivíduos se tornarem membros da comunidade racional é por meio da aquisição das formas de conhecimento, lógica e valores que formam uma comunidade racional. E pode-se ainda argumentar que os sistemas educacionais em muitos países se baseiam precisamente nessa ideia.

As narrativas contidas nas vozes dos estudantes traziam a riqueza e alegria de falarem sobre suas experiências e como as relacionavam com os seus contextos e na reflexão de suas práticas; porém, nos relatórios, a escrita parecia descrição de suas histórias de professores, aderindo à lógica da comunidade racional destacada por Biesta (2020).

Com esse entendimento, contrário à lógica do apenas descrever, fomos buscando outras maneiras de fazer vir à tona as suas vozes singulares.

Ainda no diálogo com a discussão de Biesta (2020, p. 22), quanto à crítica ao humanismo em que ele, diante da pergunta sobre o que é o ser humano, afirma que é uma questão de educação e no seu entendimento a educação é sim, uma intervenção na vida de alguém – e não uma serva da ordem existente, como propõem as ideias humanistas com o princípio da racionalidade que deseja a essência do ser humano antes que ele participe e experiencie a educação para ir se tornando um ser sempre aberto à contingência. Sob o ponto de vista do autor,

> O problema com o humanismo é que ele propõe uma norma de humanidade, uma norma do que significa ser humano, e ao fazê-lo exclui aqueles que não vivem ou

> são incapazes de viver de acordo com essa norma. [...] O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano (Biesta, 2020, p. 22).

A provocação levantada por Biesta permite pensar que o sujeito pode se construir na experiência e isso se torna um problema e uma perturbação para visões essencialistas de educação que vêm buscando contornar tal ideia de abertura aderindo à lógica economicista da educação, lógica essa que tem cada vez mais tomando corpo nas políticas educacionais em nível mundial, cujas as bases estruturantes ancoram-se na ideia de uma modelo de educação padronizado, desconsiderando as especificidades e complexidades que permeiam a sociedade contemporânea.

Sendo assim, aderir a esse paradigma essencialista educacional estandardizado implica, por exemplo, nas mudanças na linguagem da educação, que traz a ideia de aprendizagem como aquisição de um contexto externo e imposto como mola propulsora para políticas educacionais que lançam mão de lógicas economicistas de satisfazer um consumidor, tendo o professor como vendedor/entregador do produto (conteúdo) produzido por outros, ensinando o que dizem que deve ser ensinado e aprendido e que em muito vem afetando as relações pedagógicas na formação de professores, com uma linguagem da educação que faz das experiências uma espécie de treinamento em ordem sequencial com objetivos predefinidos a serem alcançados, pautados em um modelo de educação, filha obediente do pensamento cartesiano.

No caso da formação de professores no Parfor/UEA, as experiências vividas com os estudantes/professores nesse processo e exercício da não essencialização foram se mostrando perturbadoras e contingentes às regras estabelecidas para essa formação através da construção de experiências vivenciadas em que as reflexões nestas mesmas experiências se fizeram uma constante operação.

No que se refere ao entendimento de experiência já destacado, trazemos novamente a relação com o entendimento de Cunha e Ritter (2021, p. 10) quando discutem a experiência como perturbadora na política curricular.

As autoras chamam a atenção para o gesto de ater-se à experiência e enfatizam que tal gesto implica "desviar-se e permitir

que sejam conhecidos no sentido de um conhecimento não mais subserviente à evidência" (Cunha; Ritter, 2021, p. 13).

Na relação com o gesto de "ater-se à experiência", Haddock-Lobo (2012, p. 259) em muito contribui para essas reflexões em torno dos desafios destacados e reforça também a afirmativa de Miller (2021, p. 23) de que "a experiência produz uma voz" e que é preciso evitar os enquadramentos tradicionais nessa produção.

Entendemos, portanto, que as nossas práticas docentes, ao tempo que legalmente nos impõe ao cumprimento da normatividade, da fixidez, de processos engessados que desconsideram a pluralidade de contextos, também nos provoca à reflexão do nosso fazer pedagógico, que levam ao rompimento com a fixidez das políticas educacionais permissivas a modelos educativos alinhados aos interesse do modo de produção capitalista que tem defendido a formação de alunos empreendedores, mas desalinhados com a formação de alunos cidadãos.

Entendemos ser necessário romper com a lógica de subordinação na qual vem se reconfigurando a educação e pô-la em patamares de alinhamentos com o seu real objetivo que é de uma educação emancipadora contrapondo-se a subordinação em formar objetos treinados para a produção material, na defesa de contribuir para a formação de sujeitos históricos, culturais, singulares e plurais.

Portanto, entendemos o estágio supervisionado, alinhado a uma ideia de valorização das narrativas das experiências dos estudantes/professores no Parfor e das análises críticas desses processos, pode ser um potencializador de outras experiências significativas que podem mobilizar uma espécie de interrupção da lógica meramente mecanicista presente em muito no currículo de formação de professores com os engessamentos normativos, bem como pode apontar, no campo da pesquisa, outros jeitos de produção do conhecimento com e na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o presente texto que objetivou refletir sobre o processo de orientação de estágio com pesquisa no curso de Pedagogia Parfor/UEA e seu movimento de criação dos TCCs dos estudantes, apontando que as experiências trazidas pelos estudantes/professores, expressas em suas vozes, com narrativas singulares em seus mais diversos contextos, mobilizam todo o processo de estágio e culmina na construção das pesquisas de forma qualitativa rompendo com a lógica positivista na formação de professores.

Consideramos por fim, com o relato de que nós, professores formadores, também participamos de um processo educativo de aprendizagem com a construção dessa experiência em nossos tempos e espaços de formação no interior da Amazônia. Processo educativo este proporcionado pelo Parfor/UEA, ao qual o entendemos como uma política que mobiliza inúmeras reflexões em nosso contexto regional e dá visibilidade às diferentes potencialidades criativas presentes nesse mesmo contexto com a formação de professores, perturbando a lógica neoliberal prescritiva, presente nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

CARDOZO, M. M. Tradução e o (ter) lugar da relação. *In*: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (orgs.). *Pensando a política com Derrida*: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

CRAVEIRO, C. B. Autobiografia e teoria do discurso: uma possibilidade de desconstruir discursos das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. *Série Estudos*, v. 25, n. 55, p. 203-220, 2020.

CUNHA, É. V. R.; RITTER, C. S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 46, 2021. Disponível em: https://portalperiódicos.UOESC.edu.br/roteiro. Acesso em: 20 dez. 2021.

FRANGELLA, R. C. P. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. *In*: GUEDES, N. C.; ARAÚJO, H. M. L.; IBIAPINA, I. M. L. M. (orgs.). *Pesquisa em educação*: contribuições ao debate na formação docente. Teresina: EDUFPI, 2013.

GADOTTI, M. *Qualidade na Educação*: Uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica. Qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, 1995.

HADDOCK-LOBO, R. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. *Educação e Filosofia*, v. 27, n. 53, p. 259-274, 2013.

LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Líber Livro, 2012. (Coleção Formar).

MILLER, J. L. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 23-40, jan./dez. 2021. Disponível em: https://portalperiódicos.UOESC.edu.br/roteiro. Acesso em: 20 dez. 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL JÚNIOR, C.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. Pesquisa (auto) biográfica em chave pós-estrutural: conversas com Judith Butler. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 1, p. 203-222, 2017.

RANNIERY, T. Vem cá, e se fosse ficção? *Revista Práxis Educativa*, v. 13, p. 982-1002, 2018. Disponível em: http://www.resvistas2.uepg.br/indiex.php/praxiseducativa.

RUIZ, M. J. F. *Decorrências da relação público-privado para a política e gestão escolar*. Relatório de Pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor*. Manaus, 2016.

CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO AMAZONAS

Patricia Christina dos Reis

O Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), com sua missão de capacitar professores que estão no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem formação na área em que atuam, tem contribuído, através da Universidade do Estado do Amazonas, há 15 anos para o aperfeiçoamento do corpo docente de nossas escolas. Professores de diversas áreas se formaram através da oportunidade oferecida pelo Parfor, programa valioso, especialmente para regiões onde as instituições acadêmicas ainda não chegaram e necessitam de corpo docente especializado.

Neste artigo focaremos na formação de professores de inglês de Parintins que passaram pelo Parfor. Trata-se de um recorte de nossa tese de doutorado em que analisamos histórias de formação e atuação de professores que atuam no ensino da língua inglesa nas escolas locais. Aqui, procuraremos mostrar como o Parfor aparece nos dizeres desses professores, destacando a importância do programa em suas trajetórias.

A seguir apresentaremos quatro seções: a primeira com algumas obras que fundamentam os estudos sobre formação de professores de inglês, a segunda com a metodologia da pesquisa, a terceira com a análise dos dizeres dos professores formados pelo Parfor e na quarta parte, nossas considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como fundamentação teórica para este estudo, destacamos a tese defendida por Monteiro (2014), no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Intitulada *Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)*, a tese analisa a formação de professores-alunos do Curso de Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, 2ª Licenciatura do Parfor, da rede municipal e estadual

de quatro localidades do interior do Amazonas: Anori, Beruri, Caapiranga e Manacapuru.

Consideramos de grande importância a pesquisa de Monteiro (2014), uma vez que seu trabalho lança luz ao Parfor, programa que tem representado uma das poucas possibilidades de formação acadêmica em língua inglesa, para o professor do interior amazônico. Ainda, sobre a formação de professores no contexto amazonense, destaco a tese defendida por Corrêa (2018), que intitula-se *A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública*. Neste estudo, a autora analisa a formação de professores de inglês, graduados em Letras – Língua Inglesa, no período de 2004 a 2010, atuantes nas escolas municipais e estaduais de Manaus.

Sobre a formação de professores de inglês não só no Amazonas, mas em todo o Brasil, destacamos trabalhos realizados dentro da Linguística Aplicada, área que vem crescendo e promovendo reflexões acerca da formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. Além do olhar voltado para a sala de aula, estudos linguísticos desenvolvidos nas últimas décadas tendem a destacar as práticas sociais, valorizando mais os sujeitos do que os métodos, sob uma perspectiva multidisciplinar (Jucá, 2016; Kumaravadivelu, 2012; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2004).

Para o estudo específico da formação de professores, há contribuições como a de Bohn (2005) e Gimenez (2013), que nos fazem refletir não só sobre o perfil do professor, mas também sobre a função do Estado em sua formação. É preciso considerar e problematizar a existência ou não de políticas públicas que favoreçam o crescimento do professor e as formas de intervenção do Estado em sua vida profissional. O Parfor, enquanto programa nacional, encontra-se entre os temas que os autores citados nos possibilitam discutir.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa qualitativa, que buscou reunir informações sobre as histórias de aprendizagem e ensino dos professores de inglês de Parintins. Uma característica da pesquisa qualitativa é que ela pode fazer uso de diversos instrumentos para chegar ao ponto desejado. Alguns dos instrumentos apontados por Griffee (2012) são: transcrições de conversas, avaliação critério-referenciada, a técnica Delphi, diários,

documentos, entrevistas, observação, testes de desempenho, testes de nivelamento, questionários e análises textuais.

Nesta pesquisa foram utilizados dois desses instrumentos: o questionário aberto e a entrevista semiestruturada. Sobre a possibilidade da utilização de mais de um instrumento na geração de dados, Cresswell & Cresswell (2018) comenta que, na pesquisa qualitativa, os dados coletados por meio de um instrumento podem ser ampliados com entrevistas exploratórias detalhadas, estratégia que adotamos nesta pesquisa.

O questionário, que aparece como um instrumento bastante utilizado na pesquisa qualitativa (Gil, 1987; Nunan, 1992), é apresentado por Gil (1987, p. 127), como um instrumento de investigação que leva o pesquisador a conhecer: a) fatos; b) crenças; c) sentimentos; d) padrões de ação; e) comportamento presente ou passado e f) as razões dessas crenças, sentimentos, comportamentos, etc. No caso desta pesquisa, o questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, o participante informou seus dados gerais: cidade de origem, idade, sexo, classificação étnica, estado civil, número de filhos, constituição familiar, e-mail, telefone/whatsapp, faculdade(s) ou universidade(s) onde estudou (curso e ano da formatura), escola(s) onde trabalha e tempo de profissão. Na segunda parte, foram apresentadas aos participantes seis questões abertas, que lhes permitiram expressar-se a partir de reflexões sobre sua formação e prática pedagógica. As perguntas propostas nesta segunda parte foram:

1. Para você, o que é ser professor?
2. O que é ensinar inglês no seu contexto de ensino?
3. Fale sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica – fatos marcantes – momentos decisivos, etc.).
4. Se você passou pelo Parfor, conte como foi.
5. Fale sobre sua prática pedagógica (desafios – realizações – objetivos – planos para o futuro, etc.).
6. Comente sobre um fato, algo é/ou alguém importante para sua escolha profissional, para sua formação e para sua prática pedagógica. Fale sobre motivos e circunstâncias de tal evento ou encontro (reflita se há algum livro, filme, letra de música, pessoa, evento, viagem ou outro elemento importante a ser considerado).

Após o questionário, os professores gentilmente nos concederam entrevistas, nas quais falaram um pouco mais sobre a formação educacional e a passagem pelo Parfor. A entrevista foi semiestruturada e teve como intuito abrir escuta para questões que os professores haviam mencionado brevemente em seus formulários e que poderiam ser detalhadas na conversa. A partir das respostas dadas à quarta questão (Se você passou pelo Parfor, conte como foi) e as entrevistas concedidas é que elaboramos a análise que a seguir apresentamos.

ANÁLISE DOS DIZERES DOS PROFESSORES

Nesta seção analisaremos os dizeres de quatro professores de inglês de Parintins, observando como o Parfor aparece em suas trajetórias de formação e atuação. Para esses professores, a licenciatura em Língua Inglesa veio quando já lecionava, e já tinham algum tempo de experiência em sala de aula. O Parfor trouxe a eles a oportunidade de formação em língua inglesa. Na trajetória profissional do professor Ícaro, por exemplo, o Parfor foi um acontecimento que lhe permitiu consolidar sua formação. Vejamos sua explicação, no primeiro recorte discursivo (RD):

> RD 01
> Antes do Parfor, eu já vinha trabalhando na rede estadual, **mas não como efetivo**. Sempre passei como chamado "uma modalidade integrado", certo? Eu não saía de folha, no entanto eu não tinha **os direitos** como uma pessoa efetiva. Então o Parfor, é claro, com a graduação concluída... né, no Parfor, fez com que eu **fizesse o concurso do estado** (..) E graças a Deus fui aprovado, certo? E aí isso veio, **MAIS AINDA**, a consolidar a minha realização profissional no trabalho... Então, foi isso daí, **foi marcante** (Prof. Ícaro – Entrevista).

O Parfor possibilitou a efetivação do professor Ícaro na rede estadual, por lhe dar os requisitos para o concurso público. O programa ajuda a inserir o professor onde, até então, não lhe era acessível. A partir desse momento, ele passa a ter "os direitos como uma pessoa efetiva", usando suas palavras. Como ele enfatiza, esse acontecimento veio consolidar sua carreira "mais ainda", expressão

que mostra que a conclusão do curso representou um acréscimo importante na sua trajetória e "foi marcante". Em outro momento, o professor assim descreve o Parfor:

> RD 02
> O PARFOR foi uma **grande ação** na minha formação acadêmica (Prof. Ícaro – Questionário).

Ao dizer que o programa foi uma grande ação, o professor sugere que houve um movimento na sua trajetória, que o Parfor foi um acontecimento transformador, que o deslocou de um lugar para o outro. Vemos sua formação sendo movimentada, não por uma mera ação, mas por uma "grande ação". O valor do Parfor no processo de formação dos professores de inglês de Parintins pode ser apreendido também nos dizeres de outros professores que participaram do programa. O professor Camilo diz:

> RD 03
> Foi uma **conquista,** pois era a oportunidade para **realizar o sonho de atuar de fato** como professor de inglês (Prof. Camilo – Questionário).

O professor confirma que o programa provocou mudanças expressivas em sua trajetória, porque, a partir dele, pôde atuar "de fato" no ensino de inglês. Essa expressão reforça a afirmação e sugere que até então o professor atuava de forma incompleta, já que não possuía formação na área. Para o professor em atuação, graduar-se em Língua Inglesa significou uma conquista, a subida de um degrau com o qual vinha sonhando, sem muitas perspectivas de realização. Vejamos a reflexão que faz Coracini (2015, p. 151) sobre o ato de sonhar: "O verbo sonhar introduz o que Freud (1911) denominou princípio do prazer, por oposição ao princípio de realidade, que o sonho esconde, abafa... Sonhamos com o que não corresponde à realidade, mas que constitui parte de nossos desejos".

A autora argumenta ainda que a afirmação ligada ao verbo "sonhar" carrega consigo sua negação, argumento que faz sentido quando aplicado aos dizeres do professor Camilo: o sonho com uma graduação nega a possibilidade de sua realização numa dada circunstância. Assim, para compreender o sentido de "sonho" e "conquista", é preciso enfatizar

a história da educação superior de Parintins: antes da oportunidade de formação pelo Parfor, as universidades locais (muito novas na cidade) não oferecia nenhuma outra oportunidade de formação para o professor de Língua Inglesa. Era preciso sair da cidade para estudar. Com a chegada do Parfor, a formação, que até então era sonho, passa a ser conquista. Geralmente, o termo conquista se relaciona ao esforço, e empenho. Se a realização de algo almejado for de fato uma conquista, certamente um caminho foi desbravado.

A chegada da universidade em Parintins foi algo que possibilitou a formação de muitos profissionais para atuação nas escolas locais. A professora Celina conta como a universidade impactou sua vida:

> RD 04
> A vinda da UEA **foi um marco importantíssimo em minha vida**. Antes das Letras, cursei três períodos de Matemática, mas não era **minha vocação**. **Prestei vestibular para Letras e não me arrependo da decisão**. Passei pela Universidade, mas não me envolvi em muitos projetos, pelo fato de trabalhar o dia todo e estudar à noite, foi muito difícil vencer o cansaço físico, mental e os problemas de saúde de minha mãe. Tive muitas propostas de trabalho, mas preferi concluir o curso, e **foi a melhor decisão** (Prof.ª Celina – Questionário).

O excerto aponta os obstáculos do caminho da professora Celina rumo à formação universitária, acontecimento marcado por dificuldades, como o cansaço e problemas de saúde da mãe. A interpretação que podemos fazer dos dizeres da professora é que sua formação veio ao encontro de sua "vocação". Ao dizer que o curso de Matemática não era sua vocação, ela sugere que sua escolha seguinte, o curso de Letras, responderia melhor a um suposto "chamado". Segundo Larrosa (2018), é desse chamado vindo de outro lugar e direcionado a nós, que parte a aprendizagem. Esse chamado nos passa a convicção de "ter como destino fazer na vida precisamente o que se faz" (p. 24). É o que faz a vida ter sentido. O autor explica:

> Toda vocação é uma chamada, mas uma chamada "que designa o sujeito que a recebe para qualificá-lo, para inclusive defini-lo". A vocação, portanto, adquire uma entidade na medida em que é ouvida e seguida, na medida em que dá uma entidade ao sujeito que a ouve

> e que a segue. A vocação é também uma oferenda "do que se faz e do que se é". Por isso, a vocação é o que faz com que "a vida se substancialize e se realize", saindo de seu ensimesmamento e vertendo-se no mundo. Uma vida que não encontrou sua vocação seria uma vida "dessubstanciada", solipsista (Larrosa, 2018, p. 39).

Podemos interpretar que foi para não permitir que sua vida fosse "dessubstanciada", que a professora Celina optou por escolher sua área de atuação com base em sua chegada da universidade em Parintins e o que ela representa para os professores. O professor Tales diz que "no início de 2009, surgiu a possibilidade de vocação". Precisou que um chamado a levasse por outro caminho, que fizesse sua vida ter sentido.

Passar pelo Parfor exige do professor muita persistência e dedicação. Dedicar suas férias aos estudos, em busca de uma nova formação acadêmica significa esquecer que os meses de janeiro, fevereiro e julho são meses de férias. Significa estar disposto a estudar nesses períodos como bem aponta o professor Tales:

> Assim inicia a minha segunda graduação, estudando de janeiro a março e entre os meses de junho e julho (...) foram longos períodos de estudo, aperfeiçoamento e capacitação (Prof. Tales – Questionário).

O "surgimento" da possibilidade de cursar uma segunda licenciatura, para os professores que já atuavam no Ensino Básico do Amazonas, veio para oferecer formação aos professores que atuavam sem diploma em nível superior, ou sem a habilitação específica na área que exerciam. Para Santos e Oliveira (2016), o Parfor é uma ação afirmativa, pelo fato de agir como um mecanismo de promoção da igualdade de oportunidades.

Concluímos essa seção trazendo para reflexão dados que Santos e Oliveira (2016) apresentam, a partir de uma consulta à Capes, em relação à porcentagem de matrículas por região nos cursos do Parfor, entre 2009 e 2013 (Norte: 48,86%; Nordeste: 38,18%; Centro-Oeste: 1,38%; Sul: 7,76%; Sudeste 3,81%). Vemos aí a região Norte liderando os números. Os dados são de dez anos atrás. Que mudanças teriam ocorrido nesses números nos últimos dez anos? Que números cresceram? Que números diminuíram? São questões que nos levam

a refletir sobre os impactos da formação de professores por todos os cantos do nosso país. Em especial na região Norte. Reflitamos também sobre as áreas de formação dentro de cada estado. Quais delas ainda não foram atendidas? Enfim, são várias as perguntas que essa discussão pode gerar. Neste artigo buscamos trazer um pouco da realidade da formação em língua inglesa na cidade de Parintins, área que merece atenção e grandes investimentos na formação dos seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de inglês, através do Parfor, no estado do Amazonas prossegue. Atualmente, a Universidade do Estado do Amazonas tem em andamento uma turma de Licenciatura em Língua Inglesa na cidade de Presidente Figueiredo, formando novos profissionais para atuar na área. Presidente Figueiredo destaca-se entre as cidades turísticas do Amazonas e, por isso, ter professores formados em língua inglesa representa uma contribuição para o desenvolvimento local.

O município está na rota turística do estado do Amazonas e segundo o Ministério do Turismo, o Ecoturismo é a preferência dos visitantes estrangeiros no Norte, estando a trilha Presidente Figueiredo entre as principais atrações. Assim, por ser uma localidade turística, demanda profissionais que tenham conhecimento do idioma, conhecimento que vem sendo iniciado ou aperfeiçoado por meio de experiências de aprendizagem vividas pelo professor durante o Parfor. Essas experiências poderão ser reproduzidas na sala de aula da educação básica e alcançar também espaços informais de prática e aprendizagem, ligados ao turismo.

Assim concluímos este artigo com a satisfação de estarmos contribuindo para a celebração dos 15 anos de Parfor na Universidade do Estado do Amazonas. Que as histórias dos professores que aqui apresentamos sirvam para ilustrar os frutos de uma parceria que, ao longo dos anos, vem modificando o cenário educacional de diversas localidades do Amazonas.

REFERÊNCIAS

BOHN, H. A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional. Investigações. *Linguística Aplicada e Teoria Literária*, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, jan./jun. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5635.

CORRÊA, E. S. *A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública*. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

CRESSWELL, J. W.; CRESSWELL, J. D. *Research design*:qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 5. ed. Los Angeles, Sage: 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. *In*: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguagem, ciência e ensino*: desafios regionais e globais. Campinas: Pontes, p. 41-54, 2013.

GRIFFEE, D. T. *An Introduction to Language Research Methods*: Design and Data. TESL-EJ Publications, p. 128-213, 2012.

JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil*: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. NY and London: Routledge, 2012.

LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/45412-129939-1-SM%20(2).pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

MONTEIRO, M. F. C. *Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM*: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. 2. ed. SP: Parábola editorial, 2004.

SANTOS, R. S.; OLIVEIRA, F. P. O Parfor e suas contribuições na formação de professores: uma análise no âmbito das ações afirmativas. *Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões*, v. 1, p. 90-96, 2016.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DIVERSIDADE HUMANA SIGNIFICATIVA: O arquipélago de singularidades no desporto paralímpico

Porthos da Costa Castello Branco,
Raquel Honório dos Santos e Átila Castro Paiva

O discurso sobre a questão da diversidade humana tem ocupado certa centralidade na conjuntura contemporânea atual. Neste contexto de profundas mudanças sociais, observadas nos últimos 40 anos, com desfechos significativos nos diversos domínios do mundo sociocultural, entre os espaços de constituição das relações humanas. Em conformidade com a composição desse cenário, imaginamos as discussões sobre diversidade humana que ganha relevo, acompanhada de alterações processuais no meio social. Com isto, tomamos o exemplo de: um maior acesso das pessoas à escola; uma possível melhoria na formação educacional da força de trabalho; uma expansão das culturas de massa; um desenvolvimento de sistemas de informação; um avanço das novas tecnologias e; uma organização maior da sociedade civil, da tutela por lei das chamadas minorias sociais e, das transformações resultantes com múltiplos desdobramentos.

Portanto, é nesse cenário de mudanças, no meio sociocultural, em que as pessoas de um modo em geral incluem o caso dos treinadores do desporto paralímpico brasileiro, com as formas de compreensão de a diversidade ser concebida a partir dos inúmeros aspectos de existência e condição humana. Uma dessas formas diz respeito a um dado grupo social que configura as chamadas minorias – em especial, o universo dos atletas do desporto paralímpico – para o "bem" ou para o "mal" que são quase sempre representadas e estigmatizadas por suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. E não coaduna, na maior parte, com o modelo legitimado da sociedade que tem alcançado o desporto. Nessa mesma perspectiva de interpretação, ponderamos também sobre outras composições e condições humanas que permeiam a dialética da diversidade humana de: velho e novo; diferente e diverso; típico e atípico; normal e anormal; negro e branco; longilíneo e brevelíneo; homem e mulher; Pessoa com deficiência e pessoa com

não deficiência; gordo e magro e; heterossexual e homossexual – diversidade comportamental. E essas conjunções estão, também, presentes no desporto, refletidas nas condições de ser: o atleta e a atleta; o amador e o profissional; os atletas olímpicos e os atletas paralímpicos. Isto é só para destacar algumas situações que retratam as singularidades incomensuráveis do fenômeno em debate.

DIALÉTICA DIVERSIDADE HUMANA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA: OLHAR DOS CLÁSSICOS

Em tais reflexões, consideramos as compreensões de alguns pensadores que discutem a respeito da diversidade humana, trazendo esses atores sociais para o centro do debate. Até porque imaginamos que o mesmo se amplie e ganhe tanto em clareza quanto em fundamento. Assim, recorremos ao pensamento de alguns estudiosos na busca de concepções e sentidos que colaborem com a discussão da dialética diversidade humana e da pessoa com deficiência. Ademais, o que nos impede de pensar em um lugar para o futuro que seja utópico na extensão de possibilidade e de realização, que tenha uma conotação e que comporte as mais distintas aspirações humanas. Para isto, ousamos ressaltar que esse lugar aparece no idealismo de Platão – em *A República* (1993) –, como fio condutor na busca da verdade do que é a justiça, a cidade ideal platônica, diversa. Pois, cada ser humano desempenha uma função importante para o bem comum.

Por sua vez, Aristóteles (1998) permite pensar o ser humano como um animal – racional e político –, dotado de instinto e razão, com possibilidade de ser sociável um com o outro, compreendendo algo da natureza do homem político. Na filosofia de Lévinas (1988), tudo anda em torno do Rosto e do Outro que deparamos com a ideia de alteridade, no sentido da responsabilidade individual do Eu e que passa pela extensão do outro, sem nada mais ser o Eu no Outro. A compreensão do Outro para este pensador exige que o Outro continue sempre o Outro e não "outro eu" e o Outro como alteridade que não pode conceituar, porque permanece na sua concretude. Com tal pressuposto, a percepção de diversidade humana que possuímos pode, pouco a pouco, afetar a percepção social da realidade. Ou seja, a ideia de diversidade numa sociedade complexa está sujeita às diversas apropriações e as formas de entendimentos de aparecimento de fato,

na antropologia de Gadamer e Vogler (1977), com a sociodiversidade e a antropodiversidade; na educação axiológica de Patrício (1993), com as grandes ordens de valores de promoção por uma educação de utilidade, prazer, verdade, beleza, bem, sagrado ou divino e; na pedagogia humana de Comenius (1985), com a formação do ser desde a tenra infância.

Nessa lógica de argumentação, incorporamos as inferências de Garcia (2015), ao desvelar todos os seres humanos, sem distinções, na concretização do eu que vê/faz o desporto em suas várias matrizes, com acréscimo à discussão da transcendência alcançada pela pessoa humana, na condição de sua dignidade inerente. Essas ideias são adicionadas umas às outras mais fiam as linhas que buscamos ajuda com vista à compreensão de treinadores paralímpicos brasileiros sobre a dialética diversidade humana e pessoas com deficiência. Não obstante, tratamos de uma tarefa que não se executa de uma vez só, porque o conceito de diversidade revela peculiaridades e dificuldades de uso e definição pela dinâmica e elasticidade que o termo requer sentido e serenidade na compreensão de certas escolhas. Para suporte além das ideias já recrutadas, recorremos, também, à *International Paralympic Committee Diversity and Inclusion Policy* (2017, p. 03), na busca de esclarecimento da diversidade que

> é incorporada na singularidade e pluralidade das identidades dos grupos constituindo uma sociedade. É essencial garantir uma interação harmoniosa entre as pessoas e garantir justiça social. A defesa da diversidade é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade humana. Implica um compromisso com os direitos humanos e liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas pertencentes a minorias.

Isso significa dizer que a ética não é uma etiqueta colocada ou retirada, de acordo com os interesses pessoais ou passageiros de outrem. Assim, Garcia e Lemos (2009, p. 14) reforçam com a fundamentação de que ela é e "tem de ser como um farol que orienta a vida humana em todas as situações e momentos, mesmo naqueles actos conotados com o lazer ou com o desporto profissional". Em face disso, Kant (2017, p. 366-367) acrescenta sobre o seguinte pensamento de que,

> no sistema da natureza, o homem [...], é um ser de escassa importância e tem com os restantes animais, enquanto produtos da terra, um valor comum [...] Mesmo o facto de ter sobre aqueles a superioridade do entendimento e de poder propor-se fins a si próprio só lhe dá um valor extrínseco pela sua utilidade [...], a saber, o valor pelo qual o homem é superior a um outro, isto é, um preço, como o de uma mercadoria, no comércio com estes animais considerados coisas, comércio onde ele, no entanto, tem um valor ainda inferior ao meio universal de troca, o dinheiro, cujo valor é, por essa razão, denominado eminente [...] Somente o homem, considerado como pessoa, isto é, como sujeito de uma razão prático-moral, está acima de todo o preço; pois que, como tal [...], não pode valorar-se apenas como meio para fins alheios, mas sim como fim em si mesmo, isto é, possui uma dignidade – um valor intrínseco absoluto – mediante a qual obriga todos os demais seres racionais do mundo a guardar-lhe respeito, podendo medir-se com qualquer outro desta espécie e valorar-se em pé de igualdade.

Em acréscimo, Garcia e Lemos (2009, p. 100) destacam ainda que a vida humana não tem preço; a honra não tem preço; a liberdade não tem preço; os valores espirituais não têm preço; o respeito à diversidade humana não tem preço. E com relação à compreensão do termo minorias vai de encontro ao que Otero e Minhoto (2009, p. 22) afirmam ser minoria um

> segmento social, cultural ou econômico vulnerável, incapaz de gerir e articular ... [a própria proteção de interesses], objeto de pré-conceituações e pré-qualificações de cunho moral, ... [decorrente de] distanciamento do padrão social e cultural hegemônico, vitimado de algum modo e em graus variados de opressão social, ... [necessitando e demandando] especial proteção por parte do Estado.

Portanto, se a diversidade incorpora singularidades e pluralidades, situa-se em vários domínios e matrizes, de modo que ousamos optar pela exposição de uma perspectiva de diversidade humana especial, com reflexão sobre o direito de ser diferente em um mundo social. Ou seja, os seres humanos parecem feitos –

em quase sua totalidade – "todos iguais". Pois, acreditamos ser a diversidade humana infinita, do ponto de vista analítico, para examinar a demanda referente a um lugar de partida, com vários caminhos possíveis e plausíveis, escolhendo duas perspectivas conexas entre si, de guia de investigação. O que apresentamos não é o único caminho de reflexão sobre o processo, mas nenhum pesquisador prescinde de escolhas.

UNIDADE, DIVERSIDADE E OS VALORES UNIVERSAIS: CIVILIZADOS E PRIMITIVOS

Por essa via de raciocínio, Todorov (1993, p. 21) apoia essa correlação da diversidade própria dos seres humanos que forma uma única espécie ou várias espécies. A primeira forma alcança as diferenças entre os grupos humanos, em termos de problema da unidade e da diversidade humanas. A segunda tira o centro da atenção para os valores universais, em que há

> uma possibilidade de levar os julgamentos para além das fronteiras, ou todos os valores relativos – a um lugar, a um momento histórico, ou mesmo a identidade dos indivíduos. E caso se admita uma escala universal de valores, [...] na sua extensão, o que engloba e o que excluí. O problema da unidade e da diversidade se transforma em um problema do universal e do relativo.

Nessa composição, o autor chama atenção ao dilema fulcral da unidade e do absoluto, em que não parece caber tal unidade e perfeição, quando a referência é a Pessoa humana de modo que a sua chave é a reinvenção. Para ele, a opção universalista pode encarnar em diversas figuras. O etnocentrismo merece ser posto à frente, por ser o mais comum entre o relativo e o universal. Pois, representa de modo indevido a edificação em valores universais, dos valores próprios da sociedade. Até porque o etnocêntrico é a caricatura natural do universalista, em sua aspiração ao universal, empenhando-se na generalização do particular ao absoluto – ou seja, a unidade e a diversidade – que deve forçosamente, na prática, ser familiar a sua cultura. Ajuntamos, ainda, as inferências de Todorov (1993, p. 21), referente à única diferença decisiva que

> o etnocêntrico segue a linha do menor esforço e procede de maneira não crítica: crê que seus valores são os valores e isso lhe basta; nunca busca verdadeiramente prová-lo. O universalista não-etnocêntrico... [imaginaria pelos menos um], a preferência que sente por certos valores em detrimento de outros; seria particularmente vigilante a respeito daquilo que, embora lhe pareça universal, encontra-se em sua própria tradição; e estaria disposto a abandonar o que lhe é familiar e a abraçar uma solução observada num País estrangeiro, ou encontrada por dedução.

Com base nessa definição, compreendemos que o etnocentrismo tem, de um lado, a pretensão universal e, de outro, o conteúdo particular, de forma que a discussão proposta ressalta a dicotomia existente entre grupos primitivos e os grupos civilizados. Portanto, a postura etnocêntrica se baseia na ideia de que o grupo da maioria pertence ao grupo civilizado – de Pessoas sem deficiências –, que é valorizado e, o grupo da minoria pertence ao grupo primitivo – de Pessoas com deficiência – que lhe imputa a condição do estigma social da desvalorização. Assim, a parte significativa do fundamento que orienta a formação do pensamento etnocêntrico está na crença de que a cultura do grupo civilizado é superior aos demais grupos humanos.

Dessa forma, eles se percebem como o centro do mundo, apoiando-se muitas vezes a essa concepção, numa dada perspectiva de ideia de raça, designando uma crença de que o seu grupo é a origem da humanidade. Ou seja, esse grupo representa um povo escolhido, com o direito de julgar negativamente os demais grupos sociais. Sem tecer exageros interpretativos, parece que certos grupos da humanidade – em seus diversos espaços sociais – comportam-se como superiores, melhores, mais hábeis e mais aptos que outros. E por sua vez, parece também que o desporto se acomoda ao processo, em grande parte, revelando visões similares ao tecido social mais amplo. Por coisas dessa natureza, é que essa proposta de pesquisa no ambiente do desporto paralímpico buscou retratar como a situação da dialética – referente aos seres sociais legítimos e ilegítimos – e a ideia de diversidade se apresentam nesse espaço social.

Com respeito ao espírito etnocêntrico da chamada maioria social, consideramos as inferências de Todorov (1993, p. 24) que define inicialmente "seus valores absolutos a partir de seus próprios valores

pessoais, fingindo-se julgar seu próprio mundo com a ajuda desse falso absoluto". Ademais, a opção universalista do etnocentrismo porta a premissa da negação da alteridade que tem como consequência a negação da diversidade humana, expressa na perspectiva das chamadas minorias, contrapondo o direito de outro ser diverso/diferente. Esse tipo de postura social é preconceituosa, discriminatória, excludente, estigmatizante, com a negação, muitas vezes, de forma pungente do valor do outro, sem ao menos conhecê-lo.

DIFERENÇA, DIVERSIDADE OU IGUALDADE

Para ampliar um pouco mais o olhar sobre a diversidade humana, Garcia (2017) diz que igualdade e justiça podem não ter o mesmo significado. Ao mesmo tempo em que diferente e distinto não podem também ser palavras sinônimas, no que diz respeito ao ser humano. Talvez, muitos veem como palavras sinônimas, mas uma análise minuciosa permite a observação das singularidades de cada uma, revelando essa forma de observação. Possivelmente sirva de analogia para pensar as ou nas pessoas e os grupos sociais, tomando como exemplo, a diversidade, a igualdade, a diferença, ou mesmo em outras questões envolventes. É acompanhando essa lógica de argumentação que juntamos os estudos de Garcia (2017, p. 16) que infere ser habitual, quando ouvimos falar de igualdade e quando fazemos referência à diversidade, vendo igualdade e/ou diferença. Pois,

> Onde há lugar à diversidade humana, a aceitação da diversidade é, ou pelo menos deveria ser um imperativo ético, mas ao mesmo tempo parece constituir-se na mais tremenda utopia contemporânea. O conceito de diversidade não é o mesmo que a diferença. Contudo, por vezes clama-se pela diferença, esquecendo-se da diversidade. Parece ser impossível a ampla aceitação do outro neste tempo marcado pelo eu, mesmo que este pronome diga respeito a um determinado grupo. É habitual ouvir-se falar de igualdade quando se quer referir à diversidade (todos iguais, todos diferentes), vendo igualdade e/ou diferença onde há lugar à diversidade, neste caso à diversidade humana.

Dentre as coisas possíveis de interpretação das reflexões acima, corremos o risco de não ser fiel ao autor, visto que se tornou habitual às pessoas discursarem para um NÓS, enquanto na prática de fato impera um EU. Na atualidade, não são poucos os discursos que ganham em estéticas, revelando uma ausência significativa da ética. Mesmo sendo assim, destacamos a relação em questão de não ser única, pois, certos segmentos de seres humanos parecem, em suas práticas sociais, revelar-se mais próximo do sujeito e dos valores humanistas que dos outros. Aliás, essa dinâmica social de certos grupos, mesmo que não predomine em todos os planos, ela assemelha ser em si, uma das forças motrizes da essência da diversidade. Para isto, apropriamo-nos do conceito apresentado por Fernandes (2002, p. 54), quando diz entender por diversidade o conjunto das diferenças e das peculiaridades individuais. Até porque,

> A diversidade é esse conjunto de peculiaridades individuais que não se iguala que é impossível padronizar, por mais que a sociedade deseja unificar. É peculiar a cada ser uma série de diferenciações que fazem parte de suas características, enquanto ser, ... [contidas, nessas diferenciações] toda a singularidade própria dos seres humanos. Portanto, ... [considera-se] como condição daquilo que caracteriza o ser humano, uma vez que a partir da multiplicidade dos aspectos pessoais se forma o conjunto social dos seres.

Essa exposição leva a acreditar que há uma espécie de elasticidade na constituição do ser individual e que se estende ao ser coletivo. Assim, é bom não esquecer que os humanos enquanto seres diversos não se repetem e nisso consideramos a riqueza do SER enquanto Pessoa humana, independentemente, qual seja a sua condição. Por certo, somos obrigados a conceber a diversidade das sociedades humanas expressa nas Pessoas com deficiência, aparecendo, raramente, aos homens como um fato e como uma aberração que exige uma justificação e que atravessa a longa duração da história.

Como reforço às reflexões, incorporamos as ilações de Serrano (2005), quando destaca que – nas sociedades antigas, por exemplo –, a condenação à morte das crianças com deficiência era uma prática normal. Em Esparta, as pessoas que apresentavam anomalias físicas

eram abandonadas, nas montanhas da Grécia. O autor salienta ainda que os gregos designavam sob o nome de bárbaro tudo o que não participava da helenidade. E, na Roma antiga, as crianças que apresentavam alguma forma de deficiência eram rejeitadas e lançadas ao rio.

Na Idade Média, a trajetória social da Pessoa com deficiência é marcada, por estigmas do imperfeito, do demônio, do castigo de Deus, do feiticeiro, do bruxo. Em tal perspectiva, Courtine (2011) ressalta que a existência de uma Pessoa com deficiência no contexto familiar da época era motivo de exclusão do grupo familiar da sociedade em geral. Vale lembrar que corcundas, anões, gêmeos xifópagos, pessoas com microcefalia serviam de diversão para a sociedade elitizada inicialmente, sendo tempos mais tarde abertos ao grande público.

Por sua vez, Laplantine (2003) afirma que, no Renascimento, nos séculos XVII e XVIII havia um discurso comum voltado para certas pessoas e grupos, referindo-se aos naturais e aos selvagens – seres da floresta, em oposição da animalidade à humanidade. Já no século XIX, o discurso social que triunfa e designa certos atributos às pessoas, é o termo utilizado aos seres primitivos. Por fim, na época atual parece ser um tanto recorrente a ideia atribuída a das pessoas de subdesenvolvidos. Esse cenário social e histórico revela entre outras coisas, como as sociedades humanas se comportam e constroem suas percepções sobre o legítimo e o ilegítimo, o aceitável e o estigmatizado, sobre o padrão normal e o fora do normal.

Refletir sobre o perigo da ideia de unidade social única é negar a diversidade existente, sendo um grande desafio à sociedade. Pois, possivelmente, se continuarmos negando a diversidade, os danos virão sobre nós, inclusive de tornar uma sociedade cada vez mais cega, enxergando somente o EU e a unidade absoluta. Assim, iludidos com essa unidade, continuaremos a negar toda a diversidade humana existente. Neste sentido, estamos diante de um grande perigo com a ideia de unidade, que interpreta a diversidade existente em uma dada sociedade, até certo ponto nociva. Se pensarmos na diversidade humana encontrada no universo das pessoas que apresentam determinadas deficiências, não seria difícil entender que elas são, muitas vezes, alijadas de muitos processos sociais, carregando um estigma.

Nessa discussão, ampliamos um pouco a compreensão da diversidade humana, colocando em destaque o Brasil como um

dos países com maior diversidade cultural, natural, geográfica e biológica do mundo. E de certa forma, reúne pessoas de todos os tipos, origens, gêneros, sotaques, religiões e deficiências. No entanto, há quem veja essa diversidade não como fonte de riqueza, mas como razão para criar barreiras de preconceitos, discriminações, exclusões, diferenciações. Ao invés de olhar/enxergar o outro como diverso/diferente, vemos como inferior, com atitude etnocêntrica seja pela etnia, pela cor da pele, pela região de onde vem, pela condição social, pela orientação sexual ou pela condição de deficiência que adquiriu durante seu ciclo de vida ou já nasceu.

A esse respeito, Cortella (2020) assegura que, em algumas situações, a mistura do diversificado mosaico humano existente, quotidianamente, no Brasil, é um tanto habitual, de ver/presenciar as manifestações de rechaçar das diversidades e das diferenças pontuadas. Além de outras que se possam imaginar é o campo desportivo, refletindo também tal processo. Desta forma, supomos que devam existir vias alternativas mais democráticas, percebendo a diversidade humana como um patrimônio de pertença à humanidade em geral, que seja capaz de colaborar com a construção de uma sociedade mais humanizada, para contrapor assim, a intolerância de muitas manifestações da diversidade. Ao pensar em tais vias, recorremos a Todorov (1993, p. 25) que desvela uma posição interessante sobre as diversidades e as diferenças entre os grupos humanos destacando que,

> todos os que não se parecem conosco, chamamos de bárbaros, o que é um grande erro; ora, nada mais seria [...] desejável do que ver as pessoas abandonarem esse preconceito em favor de seus costumes e suas maneiras, que, sem qualquer discussão, não apenas lhes fazem pensar que são os melhores de todos, mas quase lhes fazem decidir que tudo o que não lhes é conforme é desprezível.

Isso significa dizer que esse tipo de reflexão, é de algum modo fundamental para compreensão sobre a diferença e o preconceito que envolve as pessoas com condição de deficiência dentro da sociedade macro e dos cenários micros, a exemplo do desporto paralímpico.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA DIVERSIDADE HUMANA SIGNIFICATIVA

Para este efeito, Amaral (1998) esclarece que é necessário falar de semelhanças, homogeneidade, normalidade, correspondência de um dado modelo para discorrer sobre a diferença. Ela questiona: que conceitos "decretam" um objeto, um fenômeno, alguém ou algum grupo diferente? E quais são os parâmetros a considerar "significativamente diferente"? Pois, falar apenas de "diferenças", refere-se provavelmente às características ou opções que, embora sinalizem dessemelhanças,

> não criam climas extremamente conflitivos – com exceção de situações bem peculiares: cor dos cabelos; preferência pelo azul, em detrimento do amarelo; São Paulo e não Corinthians, ou vice-versa. Bem mais complexos são o contexto e as relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o 'significativamente diferente' (Amaral, 1998, p. 12-13).

Dessa forma, Amaral (1998, p. 13) remarca o interesse em defesa da ideia de três grandes parâmetros, com a definição da diferença/diversidade significativa, ou do desvio, ou da anormalidade, debruçando-se, a questão. Ou seja, pensa que

> a diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos – moda e média, de caráter estrutural/funcional – integridade de forma/funcionamento, ou de cunho psicossocial – como o do 'tipo ideal'.

A autora assevera que diferente é "tudo" que foge de uma unidade das coisas, dos gostos e das pessoas, só para mencionarmos alguns, sendo preciso não esquecer que os modelos de referência da diferença são em suma complexos e diversos. E ela propõe uma discussão sobre a ideia dos três grandes critérios que são utilizados corriqueiramente pela sociedade, para definir

as diferenças significativas existentes no contexto social. Em primeiro lugar diz que,

> O critério estatístico tem duas vertentes. Uma delas é a média que nos dá a altura média do homem brasileiro como sendo x e, assim, todos aqueles que se afastarem significativamente dela ou muito acima ou abaixo – são diferentes, são desviantes, são anormais. A outra vertente é a moda que nos dá a maior frequência de mulheres sendo professoras de 1º grau, e assim, homens que exercem essa forma de magistério seriam diferentes, desviantes, anormais (Amaral, 1998, p. 13).

As colocações de Amaral são pertinentes, se formos atentos às proposições na tese, tendo a oportunidade de deduzir a maneira como relacionamos teoria, método e objetivos. Pois, o critério estatístico não é o melhor caminho para estudar as diferenças significativas em populações distintas – Pessoas com deficiência e Pessoas sem deficiência –, em vista da compreensão de determinados atores a respeito da lógica da diversidade que perpassa o ambiente do desporto paralímpico. Para essa inferência, a autora aponta o segundo critério estrutural/funcional em referência ao que chama de "vocação" dos componentes da natureza – em que estamos incluídos como seres humanos –, das coisas e dos objetos construídos por nós. Isto significa que,

> tanto a integridade da forma quanto a competência da funcionalidade são critérios que podem definir modalidades de diferença significativa. Obviamente é necessário destacar que não é possível haver: naturalidade ou universalidade de todas as características estruturais ou funcionais de pessoa ou objetos. Todavia, é inegável que a espécie humana tem na 'vocação' de sua forma/função a existência de determinadas características, como, por exemplo, peculiaridades de metabolismo que se correlacionam a órgãos específicos (também em número predeterminado), uma estrutura própria (cabeça, corpo e membros – íntegros e localizados de uma única forma), olhos que veem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e praticam ações como pegar, andar, sentar etc. Tudo isso, em princípio, sem

> o auxílio de equipamentos ou recursos específicos e especiais. Qualquer alteração de maior monta nessa 'vocação' caracteriza a pessoa que vive essa condição como significativamente diferente, desviante, anormal e com deficiência (Amaral, 1998, p. 13).

Com base nessa reflexão, consideramos que o segundo critério se refere à vocação das formas e funções de Pessoas. Obviamente, estas não estão sempre interligadas, em vista à peculiaridade da discussão que desenvolvemos, por considerá-las interdependentes, ligadas entre si. Assim, a integridade da forma e a competência para o exercício de funções são critérios definidos das diferenças significativas, caracterizando as pessoas – sejam quais forem essas diferenças –, por apresentar ou não a falta de algum membro ou alguns membros em sua composição corpórea. E finalmente, juntamos o terceiro critério, em que Amaral (1998) remete a um tipo ideal, muitas vezes que se apropria, com malícia dos dois anteriores, referindo-se à comparação entre uma determinada pessoa ou um determinado grupo, em que o tipo ideal é construído e sedimentado pelo grupo dominante. Pois, todos sabem, apesar de nem todos confessar que o contexto social desse tipo ideal faz de fato

> o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos, ... [correspondendo], no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e .... [intelectualmente] perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade (Amaral, 1998, p. 14).

Nessa ordem de reflexão de critério, compreendemos que oferece possibilidades interpretativas sobre a questão da diferença, em que uma delas aponta para uma composição social, parecendo o predomínio de uma forma e de um padrão de comparação entre um indivíduo de um determinado grupo, com vista à constituição do tipo ideal desse mesmo grupo. Este tipo tende a estabelecer o valor normativo que não define somente a condição aceitável, mas a de caráter desviante. E é claro que a busca da reflexão do tipo ideal é algo que a maioria busca e almeja ainda que não seja algo intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogar com as tantas ideias expostas sobre um EU –, que É, que VÊ, que PENSA e que COMPREENDE diferente –, não implica a necessidade imperiosa de perder de vista o lugar do OUTRO. Isto leva a pensar que seja importante relembrar o objetivo da pesquisa que mostra o entendimento da diversidade humana manifesta na sociedade e, no desporto paralímpico, também. É que tal questão ressinta talvez, pelo menos no Brasil, de um aguçamento além dos estereótipos tradicionais, da retórica de efeito, superando a dualidade inferida por Elias (1995) sobre o indivíduo e a sociedade que estendemos à pessoa com e sem deficiência, no âmbito desportivo.

No universo do desporto paralímpico, destacamos logo que as diferenças significativas estão presentes, como expressão da diversidade humana de seus atletas e da condição humana de deficiência inerente a eles no contexto desportivo. Por esta razão encontramos no treino das diversas modalidades paralímpicas diferentes atores sociais como é o caso de pessoas com: amputação; cegueira; deficiência física; malformação congênita; cadeirante; paralisia cerebral; utilização de próteses para andar. Nesse ambiente, observamos todas essas singularidades da condição humana dos atletas paralímpicos, de modo que nos impulsionou a investigar o desporto paralímpico, acerca de suas percepções sobre os atletas quando o assunto é a tal diversidade humana, muito embora, ela tenha existido sempre.

Em face disso, a discussão proposta revela os obstáculos da difícil convivência entre os diferentes/diversos. Pois, acreditamos que o estigma do mundo moderno não é, necessariamente, uma marca física ou visível, mas social, depreciando o estigmatizado e acarretando uma série de prejuízos sociais a ele marcado. Diante do exposto, cogitamos que a concepção tradicional é algo carregado de idealismo, admitindo a diversidade apenas como um contraponto cósmico de unidade. Logo, acreditamos que sua gama ontológica é um pouco mais elevada de um princípio constitutivo da realidade, valorizando-se devidamente em todas as suas manifestações.

Nesta linha tênue de pensamento, devemos refletir sobre o que acrescenta Amaral (1998, p. 15) quando pensa "a deficiência de forma inovadora ... [e não] somente como patologia [...] individual ou

social, mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana". Até porque as mudanças, que alcançam o desporto, a diversidade humana, a Pessoa com deficiência e o treinador do desporto paralímpico, não se dão no vazio, nem surgem do dia para a noite. Na verdade, elas são frutos de um processo social de longa duração.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *Diferenças e preconceito na escola*: alternativas teóricas e práticas, v. 5, p. 11-30, 1998.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução e notas de Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Coleção Vega Universidade/ Ciências Sociais e Políticas: Veja, 1998.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 3. ed. Porto: Tip. Bonfim – M. H. Santos Souza, 1985.

CORTELLA, M. S. *A Diversidade*: Aprendendo a Ser Humano. São Paulo: Editora Littera, 2020.

COURTINE, J. J. O Corpo Anormal: História e Antropologia Culturais da Deformidade. Sob a direção de Alain Corbin; Jean-Jacques Courtine; Georges Vigarello. *História do corpo*: as mutações do olhar. O século XX, v. 3. Tradução e revisão Epharaim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, N. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. v. I, 1995.

FERNANDES, I. *A diversidade da condição humana*: deficiências/diferenças na perspectiva das relações sociais. Dissertação (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GADAMER, H. G.; VOGLER, P. *Nova antropologia*: o homem em sua existência biológica, social e cultural. Coleção Antropologia Cultural - v. 04. EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

GARCIA, R. P. *No labirinto do desporto*: horizontes culturais contemporâneos. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2015.

GARCIA, R. P. Inclusão e Jogos Paralímpicos: Sim ou Não? Não! *Revista Científica da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com deficiência*, Lisboa, Ano 3, v. 3, p. 14-19, 2017.

GARCIA, R.; LEMOS, K. *Temas (quase éticos) de Desporto*. 2. ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2009.

INTERNATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE. *IPC Diversity and Inclusion Policy*. International Paralympic Committee, 2017. Disponível em: https://www.paralympic.org/sites/default/files/document/170313091602678_2017_January_IPC+Diversity+and+Inclusion+Policy_FINAL.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

KANT, I. *A metafísica dos costumes*. 3. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

LAPLATINE, F. *Aprender Antropologia*. Tradução Marie-Agnes Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LÉVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições, v. 70, 1988.

OTERO, C. S.; MINHOTO, A. C. B. *Constituição, minorias e inclusão social*. São Paulo: Rideel, 2009.

PATRÍCIO, M. F. *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

PLATÃO. *A República*. Introdução, tradução e notas: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

ROCHER, G. *Sociologia Geral*: a organização social. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

SERRANO, J. M. *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese (Doutoramento em Educação Especial não publicada) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal, 2005.

TODOROV, T. *Nós e os Outros*: a reflexão francesa sobre a diversidade. Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

ATALAIA DO NORTE

Atalaia do Norte é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas, na região Norte do país. Pertencente à Região Geográfica Intermediária de Tefé e Região Geográfica Imediata de Tabatinga, localiza-se a sudoeste de Manaus, distando desta cerca de 1.136 km. Neste município já foram formados 39 professores indígenas do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena do Parfor/UEA.



CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE MECÂNICA BÁSICA ATRAVÉS DE ALGUNS INSTRUMENTOS DE CAÇA DOS POVOS INDÍGENAS

Nahuel Oliveira Arenillas
e Raysa Zurra Saraiva

O ensino da educação escolar indígena tem sofrido fortes transformações ao longo dos últimos 50 anos a partir do fortalecimento de organizações e associações de apoio ao indígena com o objetivo de buscarem a sua autonomia e autodeterminação (Néspoli, 2007). Um dos apoios, nesse sentido, é da parceria entre a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e UEA (Universidade do Estado do Amazonas) através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que incentiva a formação em nível superior para professores em exercício nas comunidades indígenas de forma gratuita e de qualidade.

Na comunidade do Vale do Javari, localizada no município de Atalaia do Norte, no Alto Solimões, estado do Amazonas onde abrigam os povos das etnias Mayuruna, Marubo, Matis, Kulina, e Kanamari é ofertado pelo Parfor, entre outros cursos, o curso de Licenciatura em Matemática.

O curso de licenciatura por si só, oferece disciplinas em sua grade curricular, que oportunizam o contato dos estudantes com a sala de aula, como os estágios supervisionados, mas o Parfor tem um diferencial, as atividades integradoras. Essas atividades fazem com que os futuros licenciados apliquem o conhecimento de cada disciplina em eventos voltados para a comunidade, esta etapa condiz com o papel de extensão da universidade. O presente trabalho apresenta o relato das experiências vividas durante a atividade integradora da disciplina de Física I.

Quando pensamos no ensino de Física, tanto no nível médio, quanto em nível superior, nos recorre imediatamente a dificuldade que os estudantes possuem, mesmo sendo uma disciplina que possibilita observar e compreender situações do dia a dia a partir dos princípios físicos. Isto ocorre, porque, segundo Brasil (2000), a Física é ensinada de forma desarticulada e vem sendo realizada mediante

apresentação de conceitos, leis e fórmulas matemáticas, exercícios repetitivos que apenas estimulam a memorização e automatização, sem sua associação com o cotidiano.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2022, p. 548) tentar associar a física com diferentes contextos socioculturais, permitindo aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, ainda é muito distante de seu meio ambiente.

Outro aspecto importante a ser considerado é o público-alvo desta atividade, que são os estudantes indígenas. Isso nos levou a refletir sobre o melhor método que deve ser utilizado para a sua aplicação e assim possibilitar melhor interação e apropriação dos conceitos físicos. Seguindo de acordo no que diz Brasil (1998):

> Pensando nos assuntos que mais interessam a seus alunos; conversando com os parentes deles e descobrindo quais temas são mais importantes para entender como as outras sociedades humanas vivem e trabalham; pensando nos problemas que a comunidade enfrenta e procurando ver se as formas de resolver esses problemas podem ser estudadas e entendidas pelos alunos na escola (Brasil, p. 278).

Por conseguinte, a partir da observação dessas perspectivas, elaboramos essa atividade integradora com o objetivo de problematizar dois instrumentos de caça dos indígenas, o arco e flecha e a zarabatana, com as leis e equações de movimento estudados pela mecânica básica. Abaixo encontra-se a figura 1, que apresenta os estudantes da disciplina e o local de realização dessa atividade.

Figura 1 - Estudantes da disciplina e local de realização da atividade



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2022

METODOLOGIA

A atividade integradora foi realizada durante a disciplina de física I e ocorreu na maloca do senhor Estevão, localizada a 5 km do centro de Atalaia do Norte. O público envolvido foram alunos da própria disciplina, alguns turistas e alguns moradores do local.

A atividade consistiu em entender o movimento de alguns instrumentos de caça a partir dos conhecimentos físicos. Os instrumentos utilizados foram o arco e flecha e a zarabatana. A turma foi dividida em quatro grupos, dois grupos apresentaram sobre o arco e flecha e foram diferenciados pelos cálculos utilizados para calcular a velocidade alcançada pela flecha. O primeiro grupo de arco e flecha lançou a flecha para acertar o alvo na horizontal. O segundo grupo lançou a flecha na vertical e calculou a velocidade de partida a partir da altura máxima alcançada. Os outros dois grupos (terceiro e quarto grupos) apresentaram sobre o instrumento zarabatana, sendo também diferenciados pelo lançamento da flecha, um acertando o alvo na horizontal e o outro a partir do lançamento na vertical. Os instrumentos foram conseguidos nas aldeias dos alunos. Abordaremos um pouco sobre o instrumento e como podemos aproveitá-lo para os conceitos de mecânica básica.

Arco e Flecha

O arco e flecha é um dos instrumentos mais representativos da tradição indígena sendo utilizado para caça, pesca, rituais, proteção e prática desportiva (Figura 2). O arco do instrumento, em várias aldeias, geralmente é feito do caule da palmeira, chamada tucum. Tem o tamanho próximo à altura do arqueiro e sua função é flexionar-se para lançar a flecha o mais longe possível. A corda é produzida por estopa de embira e tem como função ser firme para suportar a força exercida entre o arco e a flecha exercida pelo arqueiro. A flecha, para a maioria das comunidades indígenas, é feita de bambu, geralmente com a ponta feita da mesma madeira, podendo ter diferentes formatos de acordo com o que se quer atingir. Para a pesca, por exemplo, é utilizado a ponta tipo serra, já para a caça de aves é utilizado a ponta em forma de esfera com o objetivo de não danificar sua pele e pena.

Figura 2 - Estudantes segurando arco e flexa



Fonte: Mayoruna, 2022

A parte de trás da flecha é feita de penas de aves com a função de dar mais estabilidade (FUNAI, 2022). O instrumento proporcionou explorar vários conceitos físicos como a cinemática escalar (deslocamento, velocidade, aceleração, movimento retilíneo uniforme e movimento uniforme acelerado), conservação da energia mecânica (energia cinética, energia potencial, energia dissipativa) e conservação do momento linear.

Zarabatana

A zarabatana é um instrumento utilizado para caçar pequenos animais como pássaros e macacos. Seu tamanho varia entre 3 e 5 metros de comprimento. Na figura 3 podemos observar o tamanho deste instrumento.

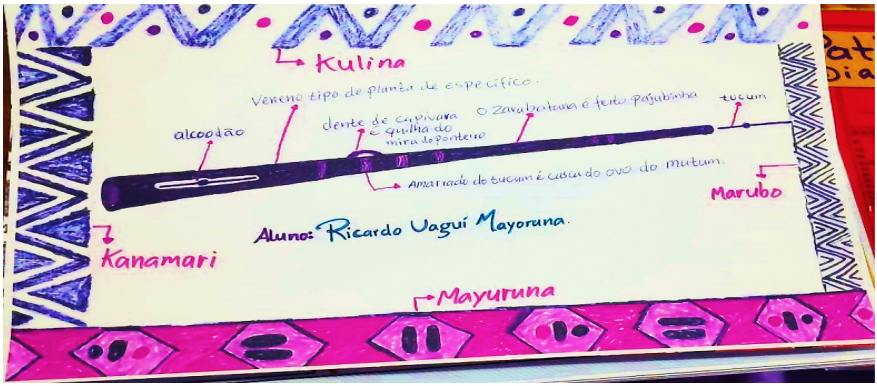
Figura 3 - Estudantes segurando a zarabatana utilizada no experimento



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

A zarabatana é feita do caule da palmeira paxiúba e seu diâmetro chega a 5 centímetros. A parte interna da zarabatana é oca e a parte do bocal é mais larga afinando em direção a outra extremidade. Os projéteis lançados pela zarabatana são chamados de flecha ou seta e é feita de cerne (parte do tronco que não participa efetivamente da condução de água e ajuda na estrutura da planta (Priberam, 2023) de algumas palmeiras. O tamanho varia entre 30 e 40 centímetros, uma das pontas é mais fina e afiada e na outra extremidade é colocada algodão ou chumaço de paina para se ajustar ao diâmetro interno da zarabatana ganhando assim maior pressão no sopro. Observe todas as partes de uma zarabatana na figura 4.

Figura 4 - Desenho retratando as partes de uma zarabatana



Fonte: Mayoruna, 2022

Na ponta da flecha é utilizado um veneno chamado curare, quando ao atingir o animal, imobiliza-o rapidamente. Esse veneno não agride o sistema digestivo, então a carne pode ser ingerida normalmente. Este instrumento tem um alcance de até 60 metros, muito utilizado para abater animais em cima das árvores (Figura 4). Assim como o arco e flecha, através do instrumento de caça zarabatana foi possível falar sobre vários conceitos, como pressão (sopro na zarabatana para lançar a flecha) conteúdo de física 2 e cinemática escalar, conservação de energia mecânica e conservação do momento linear já mencionado anteriormente.

Aplicação da Atividade Integradora

A atividade integradora foi dividida em três etapas. Na primeira etapa foram explorados os conceitos de mecânica que posteriormente foram utilizados para explicar o movimento dos instrumentos de caça e para o cálculo de algumas grandezas físicas, como a velocidade, tempo e altura. A partir da quarta aula da disciplina de física 1, em que os alunos já compreendiam alguns conceitos de cinemática escalar (como deslocamento, velocidade, aceleração, movimento retilíneo uniforme e movimento uniformemente acelerado) começou-se a explorar temas como conservação da energia mecânica e conservação do momento linear para explicar o movimento dos projéteis lançados pelo arco e flecha e zarabatana, assim como calcular algumas das grandezas físicas presentes no experimento.

Na segunda etapa foram elaborados os cartazes, e os instrumentos de caça foram obtidos em suas comunidades. Os cartazes foram desenhados e confeccionados pelos próprios alunos que demonstram grande habilidades artísticas. Os materiais para a confecção foram obtidos pelo Parfor. A flecha da zarabatana foi feita e confeccionada em sala de aula pelos alunos, onde o material foi adquirido em suas comunidades. Também nessa etapa foram medidas as massas dos projéteis, tanto da flecha do arco e flecha ($m_{f,a\text{-}f}$), quanto a flecha da zarabatana $m_{f,z}$). O valor obtido de $m_{f,a\text{-}f} \approx 40\ g$ medido através de uma balança digital. O valor obtido para $m_{f,z} \approx 2\ g$ e foi medido também na balança digital, medindo a massa de 20 flechas (m_{20}). O cálculo simples para esse valor é mostrado na equação abaixo:

$$m_{f,z} \approx \frac{m_{20}}{20}$$

O símbolo ≈ na equação indica que o valor é aproximado, pois os projéteis foram feitos a mão e são muito leves, dando imprecisões nos valores alcançados. Outra medida importante é da massa do alvo para o lançamento da flecha na horizontal. Os valores alcançados foram de aproximadamente 600g para o alvo do arco e flecha e 50g para o alvo da zarabatana

A terceira etapa foi elaborada para a preparação da apresentação e realização do experimento. Cada equipe teve o tempo de 25 minutos para a realização da apresentação. As últimas duas horas de aula do sétimo e oitavo dias foram reservadas para treinarem a apresentação.

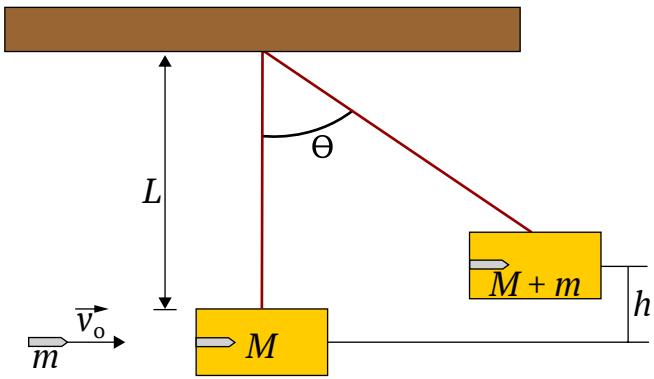
Procedimento Experimental

Os experimentos foram escolhidos para que os alunos pudessem medir a velocidade da flecha. A parte experimental foi separada em quatro experimentos.

O primeiro experimento consistiu em alvejar, com deslocamento horizontal, o alvo com arco e flecha e utilizar uma técnica antiga inventada em 1742 chamada de pêndulo balístico, que mede a velocidade de projéteis por meio de colisões inelásticas para um corpo de massa muito maior (Bianchi, 2004), para medir a velocidade

da flecha. A primeira etapa consistiu em medir as massas da flecha e do alvo. A segunda etapa baseou-se em acertar o alvo com a flecha e medir o seu deslocamento vertical. O alvo foi posto a uma distância entre 10 e 20 metros. A figura abaixo mostra o deslocamento vertical do alvo. O valor medido é descrito pela letra h.

Figura 5 - Pêndulo Balístico



Fonte: Tesla, 2012

Finalmente, na terceira etapa, calculou-se a velocidade da flecha a partir da equação 2 abaixo:

$$v_0 = \left(1 + \frac{m_A}{m_F}\right)(2gh)^{\frac{1}{2}}$$

Onde v_0 representa a velocidade da flecha ao atingir o alvo, m_A é a massa do alvo, m_F é a massa da flecha, h é o deslocamento vertical do alvo e g é a aceleração da gravidade com valor g = 9,8 m/s². O valor de h foi de aproximadamente 20 cm, o que resultou em uma velocidade da flecha $v_0 \approx 31{,}68$ m/s ou $v_0 \approx 114$ km/h.

No segundo experimento foi utilizado também o arco e flecha, mas agora direcionado no sentido vertical, para medir a velocidade inicial da flecha a partir das medidas do tempo de subida e descida da flecha. A figura 5 mostra o movimento vertical feito pela flecha. A primeira etapa foi lançar a flecha na direção vertical e medir o tempo para esse movimento. O tempo foi medido a partir dos celulares dos

alunos. Cinco alunos mediram o tempo e logo após foi calculado a sua média por meio da equação 3 abaixo:

$$t_m = \frac{(t_1 + t_2 + t_3 + t_4 + t_5)}{5}$$

Onde t_m representa o tempo médio e t_i é o tempo medido de cada aluno.

A preferência pela medição do tempo ser de subida e descida foi pela limitação dos instrumentos de medição, como o celular e, também, o fato de ser muito difícil saber o ponto exato onde a flecha alcançaria o ponto máximo. O tempo médio foi dividido por 2 para se obter o tempo de subida.

Na segunda etapa foi calculada a velocidade inicial da flecha. A partir da equação 4 abaixo podemos calcular a velocidade da flecha para esse tipo de movimento.

$$v_{0y} = gt_s$$

Onde v_{0y} indica a velocidade inicial da flecha, e t_s representa o tempo de subida. O valor de $t_s \approx 2,7$ s e a velocidade $v_{0y} \approx 26,46$ m/s ou $v_{0y} \approx 95,3$ km/h, onde foi utilizado o valor de $g = 9,8$ m/s^2.

No terceiro experimento foi utilizado a zarabatana e teve o mesmo objetivo de acertar o alvo com o deslocamento horizontal. A primeira etapa também foi medir as massas da flecha da zarabatana e do alvo, valores já mencionados anteriormente. A segunda etapa foi acertar o alvo e medir a sua altura. A distância da ponta mais fina da zarabatana até o alvo foi de aproximadamente 8 metros. A terceira etapa consistiu em calcular a velocidade a partir dos valores obtidos de $m_{f,z}$, $m_{A,z}$ e h. Infelizmente, não foi possível obter o valor de h por conta das condições climáticas. Como o experimento foi feito ao ar livre e o alvo é relativamente leve, o vento influenciou significativamente no resultado. Mesmo assim, o experimento foi bem proveitoso por mostrar as condições físicas necessárias para se obter um resultado eficiente e mostrar as dificuldades de se realizar um experimento.

No quarto experimento, também foi utilizado a zarabatana com o objetivo de lançar a flecha na vertical e assim medir a sua

velocidade inicial a partir das medidas do tempo de subida e descida. Assim como no segundo experimento, os tempos foram medidos com o cronômetro dos celulares por cinco alunos. A preferência para o tempo de subida e descida se assemelha ao segundo experimento, além de que a flecha da zarabatana é pequena e muito fina, tornando muito difícil enxergá-la a longo alcance. Os valores não foram satisfatórios. A resistência do ar foi o principal fator para este resultado. Contudo, assim como no terceiro experimento, pôde-se aproveitá-lo para explicar vários conceitos de física e comentar sobre alguns fatores determinantes para a alteração do resultado experimental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos experimentos foram satisfatórios, considerando que foram utilizados utensílios de fácil acesso da comunidade do Vale do Javari e foram feitos ao ar livre. Os valores obtidos para o arco e flecha se mostraram mais significativos pelo fato da flecha e o alvo terem massa suficiente e isso foi fundamental para que o resultado não fosse modificado consideravelmente pela resistência do ar. Considerando que os valores para esses projéteis alcancem 250 km/h (PIBID, 2015), os valores de $v_0 \approx 114$ km/h para um deslocamento horizontal e $v_{0y} \approx 95{,}3$ km/h para um deslocamento vertical da flecha estão de acordo com a literatura.

A diferença nos dois valores foi discutida com os alunos e vários fatores foram considerados. A resistência do ar teve maior impacto no segundo resultado por atuar por mais tempo, reduzindo parte da velocidade alcançada. Outro fator é da direção que não foi totalmente vertical no segundo experimento. Isso teve uma parcela para a diferença no valor obtido e acontece pela limitação da percepção humana em relação a direção, fazendo com que parte da energia aplicada atue na direção horizontal. A diferença de força aplicada nos dois lançamentos, pela limitação da sensibilidade humana, alterou os valores obtidos. Erros de medição tanto da altura do alvo como das medidas do tempo também foram discutidas com os alunos.

Os experimentos 3 e 4 não obtiveram valores interessantes e foram difíceis de serem medidos, porém foram de grande valia por

possibilitar debater sobre as variáveis que os influenciaram. Alguns dos elementos que puderam ser debatidos foram a resistência do ar e a dinâmica do movimento do alvo após o impacto com a flecha. Com a leveza do alvo, muitas vezes o alvo se movimentou por conta do vento e após o impacto com a flecha fez o alvo ter um movimento brusco (a corda que segurava o alvo não ficou totalmente esticada no impacto) o que prejudicou bastante nas medidas de h. Ainda houve a tentativa de adicionar mais massa ao alvo, mas por conta de não haver a balança digital no momento da apresentação, foram adicionadas várias flechas (pois sabíamos a sua massa) a massa do alvo, mas o resultado foi semelhante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos os resultados obtidos podemos inferir que o ensino prático foi essencial para uma melhor assimilação dos conteúdos teóricos. O conhecimento aplicado na prática possibilitou aos estudantes se envolverem, melhorando seu aprendizado, pois desenvolveram habilidades de pensamento crítico e conexões entre a ciência e seus instrumentos de caça.

Durante toda a realização, os estudantes se mostraram muito participativos e interessados na atividade, usufruindo dos experimentos na sua compreensão. A função de cada parte do instrumento, foram exemplificadas com os conceitos de deslocamento, velocidade e aceleração.

Para a assimilação do cálculo da velocidade, no movimento vertical da flecha, precisou-se apenas da medida do tempo, isso causou surpresa por parte de alguns estudantes, ao verem que o cálculo poderia ser feito utilizando apenas uma grandeza física, pois imaginavam que para fazer cálculos físicos, sempre eram muitas variáveis e muita complexidade. Nesse momento ocorreu uma iluminação de que os cálculos que estão presentes nos livros de física, são obtidos da experimentação prática, trazendo à tona um aspecto fundamental e essencial ao ensino de física.

Houve também, a percepção da aplicabilidade da conservação da energia mecânica e da conservação do momento linear, e o questionamento do porquê de precisarmos utilizar as duas teorias e não apenas uma delas.

Outro aspecto fundamental, que levou ao sucesso dessa atividade, foi sua elaboração a partir da conversa com os estudantes, observando a ideia de movimento que eles têm e quais instrumentos utilizam em suas comunidades para saber a possibilidade de contextualizá-los através dos conceitos físicos de mecânica básica estudados.

Sugerimos, em virtude principalmente de nosso público-alvo, que as demais disciplinas sejam ensinadas partindo do princípio da contextualização e problematização com o cotidiano de suas comunidades indígenas, possibilitando uma melhor e mais profunda compreensão dos conhecimentos apresentados.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, I.; ALVES FILHO, J. P. Pêndulo balístico. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 21, p. 82-87, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/9903. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FUNAI. Tradição: O arco e flecha na cultura das populações indígenas. *Gov. br*. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/tradicao-o-arco-e-flecha-na-cultura-das-populacoes-indigenas#:~:text=Em%20diversas%20aldeias%2C%20o%20arco,de%20cor%20vermelha%2C%20chamada%20aruerinha. Acesso em: 14 dez. 2023.

NÉSPOLI, A. W. Uma experiência de ensino de física em educação escolar indígena. *Física na Escola*, v. 8, n. 2, 2007.

PIBID. A física do arco e flecha. *A física do ontem e hoje*. Jornal Online. Porto Alegre: Pibid, 2015. Disponível em: https://fisica.alegre.ufes.br/sites/fisica.alegre.ufes.br/files/jornal_online_13a_edicao_.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa. *Cerne*, 2023. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/cerne. Acesso em: 13 dez. 2023.

TESLA. *Pêndulo Balístico*. Universidade de Sevilla, 2012. Disponível em: https://tesla.us.es/wiki/index.php/P%C3%A9ndulo_bal%C3%ADstico. Acesso em: 13 dez. 2023.

AUTAZES

Autazes é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas, no norte do país. O número de habitantes no último censo do IBGE é de 41.005 habitantes. Neste município já formaram 59 professores no curso de Pedagogia do Parfor/UEA.



EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES FORMADORES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UEA NOS CENÁRIOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Nataliana de Souza Paiva,
Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
e Raimundo Sidnei dos Santos Campos

O presente texto tem como objetivo relatar experiências de professores formadores com atuação no componente curricular estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor/UEA, durante a pandemia de Covid-19.

O Parfor, desde que foi criado em maio de 2009, é uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as Instituições de Ensino Superior, Estados e Municípios para a implantação de turmas. Tem como finalidade a formação inicial de professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam, proporcionando acesso ao ensino superior em universidades públicas, especialmente no estado do Amazonas, tornando-se importante para promover uma formação de professores sensíveis às particularidades culturais, sociais, regionais e locais.

Neste sentido, o Parfor colabora para a ampliação do acesso à educação superior, na interiorização e na superação de carência na formação de professores em exercício na educação básica, integrando teoria e prática, permitindo a articulação entre os saberes e fazeres docentes para melhorar a qualificação e a formação de professores.

No estado do Amazonas, os cursos desse programa vêm sendo ofertados pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), UEA e o Instituto Federal do Amazonas (Ifam). Estas instituições assumem um papel importante na formação de professores no contexto amazônico. O Amazonas, situado na Amazônia brasileira, região que ocupa aproximadamente 60% do território nacional, ainda persistem condições de pobreza e desigualdade social que interferem na educação.

Durante a pandemia de Covid-19, de 2020 a 2022/1, o Parfor /UEA realizado no estado do Amazonas seguiu as diretrizes pedagógicas do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse período o curso de

Pedagogia do Parfor da UEA ofereceu o Estágio Supervisionado II e III no convênio nº 827973/2016 MEC/ Capes - Parfor/UEA e Estágio Supervisionado I nas turmas do convênio n.º 879858/2018 MEC/ Capes - Parfor/UEA.

Este relato se refere às experiências vivenciadas de professores formadores no âmbito do ERE em atuação no componente curricular estágio supervisionado I no curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor/UEA, convênio nº 879858/2018 MEC/Capes - Parfor /UEA em 2022/1, ainda marcado pelo ERE e apontam elementos significativos para pensar os processos de formação de professores no Amazonas e importantes dimensões da educação na Amazônia.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa construído a partir da experiência profissional de três professores formadores durante as atividades realizadas no âmbito do estágio com pesquisa nos municípios de Autazes, localizado na região metropolitana de Manaus e Boa Vista do Ramos, localizado no Baixo Amazonas. Nessa construção da experiência relatada procurou-se dialogar com teóricos da educação, formação de professores, estágio curricular e educação na Amazônia.

O relato está organizado em duas partes interligadas. Na primeira, discorre-se sobre o Estágio no curso de Pedagogia do Parfor/UEA e suas finalidades no âmbito da formação inicial de professores em serviço no contexto dos desafios educacionais amazônicos. Na segunda parte, traz-se um olhar sobre os cenários da pandemia de Covid-19 e seus impactos na educação, onde destaca-se a experiência do estágio por meio do ERE.

O campo do Estágio na formação de professores em serviço abre possibilidades de reflexão e discussão acerca da importância desse componente curricular no exercício da profissão docente, diante das exigências educacionais da sociedade contemporânea e das reveladas durante a pandemia.

O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR-UEA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

O Estágio Curricular Supervisionado constitui um componente importante no itinerário formativo do professor cursista do Parfor e visa o aprendizado de conhecimentos necessários à atividade profissional e ao exercício da cidadania. O estágio é um componente curricular teórico-prático de abordagem interdisciplinar, onde a teoria de diferentes áreas contribui para o exercício teórico e epistemológico das práticas educativas (Pimenta, 2005).

O estágio não deve ser encarado apenas como um conjunto de tarefas objetivas a serem cumpridas, mas como uma jornada subjetiva em que os estagiários constroem significados, valores e identidades reconhecendo que a experiência de estágio não é uma jornada padronizada e linear, mas sim um processo altamente pessoal e subjetivo que valoriza as vivências individuais e destaca a importância de dar significado às experiências por meio da reflexão e da construção de narrativas pessoais (Zabalza, 2014).

O estágio tem papel de oferecer espaços para análise e investigação, permitindo questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos na formação do Pedagogo para atuação na docência, em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico, dentre outras atribuições (Brasil, 2006).

No curso de Pedagogia do Parfor /UEA tem-se três componentes curriculares de estágio obrigatórios: Estágio I - Educação Infantil - 150 horas, sobre docência e a gestão escolar na Educação Infantil; Estágio II – 150 horas, sobre a docência dos anos iniciais do Fundamental nos Anos na Escola e/ou outros espaços educativos; e Estágio III - 150 horas, na gestão, a pesquisa e organização do trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola e/ou outros espaços educativos, totalizando 420 horas.

Esse estágio se fundamenta no tripé teoria, prática e investigação reflexiva em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), do curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor da Educação Básica.

As teóricas fornecem ferramentas de análise e investigação no estágio supervisionado, incluindo a teoria como uma ação docente, uma prática social e contextualizada historicamente. Para Pimenta (2000, p. 31), "[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais ocorre sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os".

O estágio, nesta perspectiva deve ser um momento de problematização da realidade escolar concreta, oportunizando a compreensão teórica vivenciada na prática pedagógica de "dentro para fora e de fora para dentro; da prática para teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade" (Franco, 2019, p. 99).

Do ponto de vista investigativo, entende-se que o estágio requer pesquisa, observação, registro, reelaboração e produção própria de instrumentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem a partir das necessidades locais de homem amazônico. É preciso considerar a formação como atividade reflexiva e investigativa, como forma de se pensar "uma prática pedagógica cotidiana de formação contínua, mediada pela teoria e pela constante reflexão contextualizada e coletiva" (Ghedin; Oliveira; Almeida , 2015, p. 182).

O estágio no curso de Pedagogia do Parfor, se fundamenta na práxis e deve partir da problematização da realidade escolar concreta. O estágio tem uma abordagem investigativa e em outras palavras, trata-se do estágio como atividade de pesquisa, assumindo a perspectiva da pesquisa como colaborativa e/ou pesquisa-ação, permitindo a análise das práticas e suas transformações (UEA, 2022).

Neste contexto, pensar a formação de professores é colocar-se diante da necessidade de pensar os processos educativos na Amazônia, muitas vezes, impostos por sistemas educacionais conservadores da opressão política e social colonizadora. O aluno do Parfor é o professor com atuação nas escolas do campo, da floresta e das águas, escolas localizadas à beira de estradas, na beira dos rios e no meio da floresta. Professor com atuação em escolas para onde afluem diferentes sujeitos indígenas, agricultores familiares, pescadores e pescadoras, extrativistas, assentados, pessoas que dependem da floresta em pé e do pescado dos rios.

Esse professor possui experiências e conhecimentos em múltiplos campos de domínio dos modos de vida social dos povos que convivem com a terra, com os rios, com as florestas, em regiões de várzea e terra firme, nas comunidades indígenas, quilombolas e caboclo-ribeirinhas. Decorre daí, ricos processos educativos e interculturais, novas formas de subjetividades, diferentes saberes e relações sociais comunitárias (Campos, 2016).

Importa destacar que esses saberes permeiam a prática pedagógica dos professores-alunos do Parfor, educadores amazônicos com múltiplas experiências socioculturais. A prática pedagógica do estágio supervisionado partiu desses saberes e experiências como fundamento. Os processos socioculturais do contexto amazônico expressam uma rica sociodiversidade, fundamento necessário na formulação de políticas públicas de formação de professores e no desenvolvimento de estratégias educacionais.

Os processos formativos devem considerar a riqueza sociocultural da educação na Amazônia, o modo de vida local, o movimento da vida humana que depende dos rios e da floresta e os saberes dos povos tradicionais produzidos pelas diferentes culturas e formas de conhecimento, com significados sociais específicos (Campos, 2016).

A prática pedagógica deve partir desses saberes em diálogo com os saberes de outras ciências, pois, na maioria das vezes, esses saberes não são valorizados pelos sistemas de ensino. Cabe destacar que a educação na Amazônia tem suas especificidades, carrega consigo a complexidade das culturas e suas formas de entender e se relacionar com o mundo.

O processo educativo precisa trazer os problemas que afetam a região, mas também, dialogar pedagogicamente com as particularidades da educação amazônica. No cenário das políticas educacionais essa educação tem ocupado um lugar marginal, o que produz projetos educacionais que não correspondem aos processos identitários dos povos amazônidas.

Em relação às políticas educacionais implantadas na região da Amazônia Freitas (2004, p. 46) critica tais projetos, pois segundo o autor, "[...] projetos de desenvolvimento implantados na região amazônica com a sua dinâmica econômica não têm assegurado as condições necessárias para o acesso das populações a um

novo patamar de cidadania[...]". No entendimento do autor, essas atividades econômicas afastam-se dos valores e necessidades dos povos tradicionais e reforçam uma estrutura socioeconômica desigual (Freitas, 2004).

Esse aspecto foi explorado nas práticas de estágio, considerando sua relevância na formação de professores. Questões dessa natureza formativa apontam caminhos formativos que se apoiam em saberes pedagógicos necessários na construção da educação crítica e contextualizada. É importante que os gestores e professores entendam essas dimensões como fundamentais para a realização do trabalho docente e pedagógico nas comunidades.

O desafio de formar professores no contexto amazônico em tempos de pandemia reforça a compreensão de que se trata de uma formação que deve considerar as singularidades e complexidades locais presentes no contexto da Amazônia amazonense.

Holanda (2017) observa que nesse contexto, há de se entender que o pensamento social e cultural dos indivíduos, assim como, o conhecimento geográfico são vias de compreensão que influenciam na análise do processo educacional da realidade dos municípios do interior do Amazonas (Holanda, 2017, p. 45).

Dialogando com essa realidade educacional na Amazônia, Nascimento Filho (2022, p. 48) destaca que "[...] existem diferentes peculiaridades socioambientais que são produtos das relações que os povos estabelecem com o meio, configurando um mosaico heterogêneo de vidas, que se materializam pelas múltiplas Amazônias [...]".

Tais situações suscitadas por Nascimento Filho (2022), devem ser consideradas, pois diferentes realidades são encontradas quando se fala de um programa de tamanha magnitude e abrangência como o Parfor. A esse respeito, Almeida; Nascimento Filho e Silva (2020), asseveram que o Parfor é fundamental na formação de professores em serviço no Amazonas, sobretudo, pelas complexidades e localizações dos municípios distantes da capital Manaus. Segundo os autores, esse programa, "[...] Além de fomentar a formação de professores leigos, o programa se propõe a formar professores que possuem cursos de nível superior, mas que não têm formação nas disciplinas em que atuam" (Almeida; Nascimento Filho; Silva, 2020, p. 27).

Este contexto é marcado por muitos desafios que vão desde os deslocamentos dos professores, às mais distantes localidades

nestes rincões amazônicos para ministrar as disciplinas de suas responsabilidades, bem como existe também, em ocasiões, que são os alunos em formação que se deslocam das suas comunidades para vir até a sede, muitas das vezes levando dias para se chegar até o local onde acontece a oferta do curso de formação.

A disciplina Estágio supervisionado é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. Ademais, acreditamos que o estágio é um momento imprescindível para os futuros professores, sejam eles oriundos dos mais diversos cursos de formação, como dos cursos de humanas e das exatas, o estágio é parte integrante, pertinente e relevante na formação de educadores.

EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO REMOTO NOS CENÁRIOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO AMAZONAS

A pandemia de Covid-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) trouxe muitos desafios sanitários para os sistemas de saúde global. Tudo começou com uma epidemia na China no final do ano de 2019. Em curto espaço de tempo, devido à falta de conhecimento científico consistente sobre a doença, o vírus se propagou com muita velocidade e contaminou a população mundial causando adoecimentos e óbitos. Instalou-se uma crise sanitária de grandes proporções.

Diante dos casos positivos identificados, medidas de emergência em saúde pública foram adotadas pela OMS para diminuir os níveis de transmissão da doença. No Brasil, diferentes estratégias de isolamento físico-social encontraram uma população brasileira, em grande parte, em situação de extrema vulnerabilidade social, porém, com um Sistema Único de Saúde (SUS), que garante o direito universal à saúde, sem desconsiderar suas limitações de acesso e problemas de gestão.

Orellana *et al*., (2020) destacam que nos primeiros meses do ano de 2020, com o aumento de casos de óbitos por Covid-19 no Brasil, cinco estados respondiam por 81% das ocorrências: São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco e Amazonas, sendo que este último apresentava a maior proporção de infectados. No entendimento dos autores, no Amazonas revela-se um quadro de desigualdades no acesso aos serviços de saúde, onde as populações que vivem em áreas remotas, "cuja vulnerabilidade social e econômica restringe

sua mobilidade espacial no território, tornando-as mais susceptíveis à dramática disseminação da Covid-19, em especial de suas formas graves" (Orellana *et al*., 2020, p. 2).

A elevada proporção de casos de Covid-19 e o consequente aumento do número de óbitos no Amazonas, sobretudo, na cidade de Manaus, expôs um contexto de grandes desigualdades sociais e de fragilidades do SUS que culminou numa crise sanitária que se repercutiu na vida social e econômica da população, alterando fortemente os modos de viver, produzir e se relacionar.

No Estado do Amazonas, em decorrência da crise na saúde intensificada pela pandemia, a rotina de estudantes, professores e pais de alunos foi profundamente alterada. Devido ao fechamento das escolas e universidades, o ERE foi adotado como uma medida de manutenção das aulas.

O ERE produziu uma reviravolta no cotidiano do trabalho das escolas e dividiu a opinião dos professores e da comunidade escolar, ao tempo que, expôs as desigualdades da rede escolar de ensino no Amazonas, o ERE, também, possibilitou a reflexão crítica sobre as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e (TDICs) nas práticas pedagógicas, revelando indícios das necessidades formativas emergentes na sociedade contemporânea.

Segundo Nóvoa e Alvim (2021), a pandemia de Covid-19, pelas mudanças profundas na educação e no trabalho docente, trouxe elementos significativos para (re)pensar os desafios do campo pedagógico na atualidade, pela diversidade de tempos e ambientes escolares. Os autores reforçam a compreensão de que a educação não se reduz ao digital e às soluções tecnológicas.

Destacam que as escolas e os professores são indispensáveis na educação do futuro. Mas advertem que é necessário reconhecer os desafios dessa educação e o papel da escola. É preciso denunciar as visões privatistas, mercantilistas e consumistas da educação e enunciar outra escola pela construção de outra educação, pois, com a pandemia, o futuro mudou muito, mas, as tecnologias, por si só, não educam ninguém, nem substituem a pedagogia.

A educação implica numa intencionalidade e sua construção exige uma direção pedagógica. A educação, enquanto atividade intencional, reflete os interesses e concepções do educador,

abrangendo valores, escolhas e outros aspectos relevantes. É importante destacar que a educação é uma prática social complexa e não deve ser compreendida isoladamente, pois está relacionada com outras esferas da sociedade (Libâneo, 2001).

Atentos à realidade educacional no Amazonas em virtude da pandemia de Covid 19, Campos e Paiva (2021), Campos (2023), Negrão *et al*. (2022), Silva e Silva (2021) apresentam uma leitura crítica e contextualizada do ERE e das práticas pedagógicas desenvolvidas como capacidade de resposta da escola diante da crise de saúde instalada que reverberou em outros campos, sobretudo, na vida social e econômica.

Campos (2023a) salienta que, em contextos epidêmicos e não-epidêmicos, a ação educativa em saúde deve levar em consideração os determinantes sociais da saúde e um olhar singular para as adversidades do contexto amazônico amazonense. Negrão *et al*. (2022) observam que neste contexto, o ERE foi conteudista, pouco participativo, negligenciou as dificuldades dos estudantes com a conexão com a internet e expôs as desigualdades sociais que emergem no chão da escola pública.

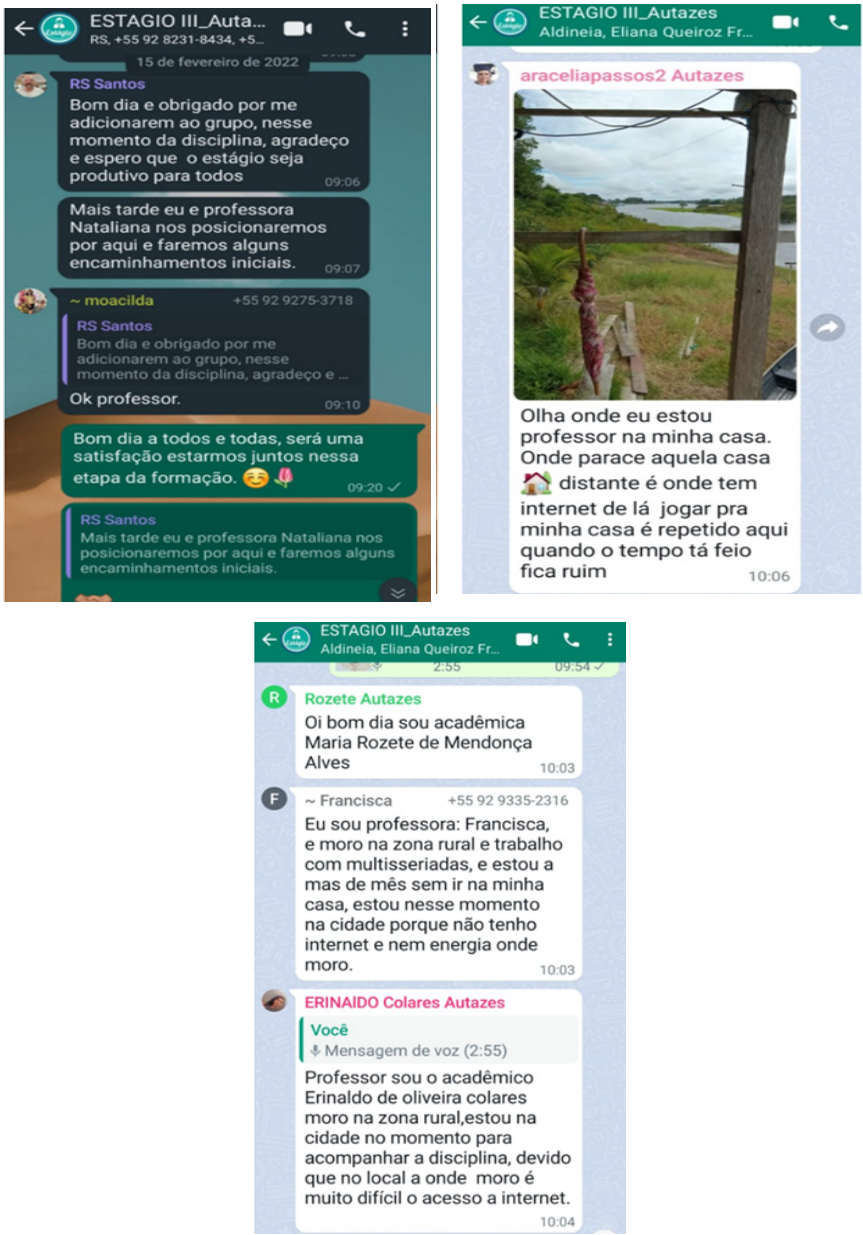
A esse respeito, Silva e Silva (2021, p. 26) destacam que, "A pandemia seria por si só uma grave crise sanitária, mas no Brasil soma-se a ela a crise política e os efeitos de uma intensa desigualdade social [...]". Diante desse quadro, Campos e Paiva (2021) enfatizam que a educação em saúde concebida numa perspectiva crítica e dialógica assume uma relevância pedagógica estratégica na escola porque desperta nos educandos a consciência crítica dos problemas de saúde e, com isso, contribui para a transformação das condições de vida e de saúde da população.

Campos (2023b), destaca que a atuação no campo da saúde assume uma dimensão educativa, onde a informação em saúde não constitui, por si só, um processo educativo, mas sim um conteúdo que desencadeia processos educativos com intenções pedagógicas específicas. Evitar o contágio da população pelo vírus, implica em processos educativos em saúde, que despertam na população novas formas de convivência na sociedade. Reside aí, na sociedade atual, uma tarefa pedagógica essencial que perpassa pelo (re)conhecimento do trabalho do professor e pela defesa da escola pública de qualidade.

A pandemia de Covid-19 impôs condições limitantes à formação de professores oferecida pelo Parfor no Amazonas, contexto este, já marcado por particularidades geográficas e desigualdades sociais profundas. Neste contexto, o ERE, se constituiu como um grande desafio para as instituições formadoras e para a comunidade escolar.

Durante a pandemia, o estágio supervisionado foi desafiador para professores formadores e professores cursistas, diante da adaptação ao ERE, que no caso das turmas do curso de Pedagogia do Parfor, utilizou-se como principal canal de comunicação os grupos de *WhatsApp*, espaço de diálogo, socialização de textos, estudos dirigidos, vídeos, *podcast* e orientações escritas aos cursistas durante o período de execução das aulas. Como apresentado nas imagens a seguir, a apresentação de professores e acadêmicos.

Figura 1 - Imagens de apresentação entre professores formadores e cursistas no grupo de *WhatsApp*

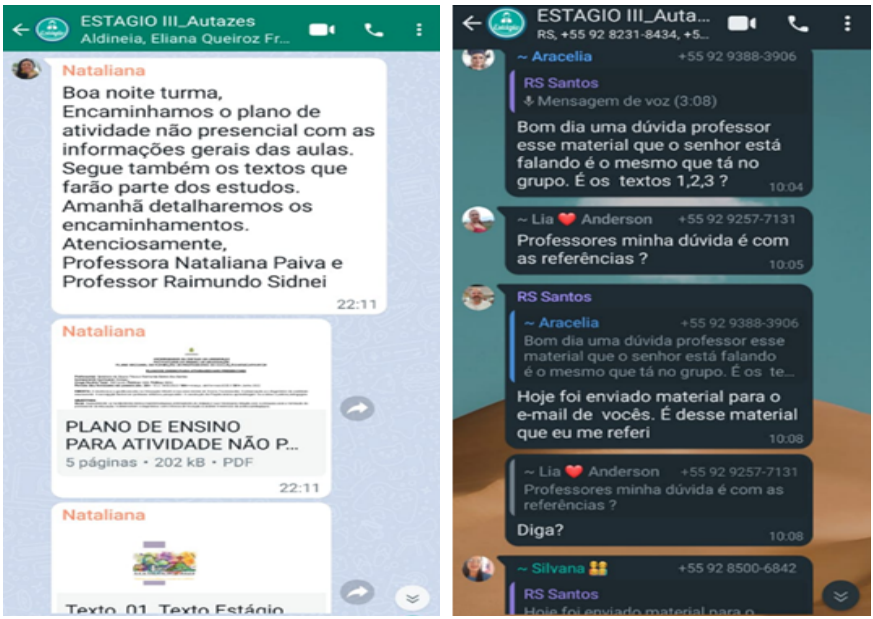


Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2022

E foi dessa forma que as aulas teóricas do estágio I nesses municípios aconteceram, como a internet é de difícil acesso, alguns professores cursistas estavam na sede do município, outros encontravam-se em sua comunidade ribeirinha. Contudo, enfrentavam a oscilação de sinal de internet e muitas vezes as orientações (aulas) só conseguiam serem visualizadas depois de horas ou dias.

Então, ministrar aulas nesse período não tinha um horário regular de 8 horas por dia, pois tinham professores cursistas que só conseguiam responder na madrugada e os professores formadores ficavam interagindo on-line com quem conseguia sinal. Como vemos na figura 2 a seguir sobre a disponibilidade de material e esclarecimento de dúvidas.

Figura 2 - Disponibilidade de material e esclarecimento de dúvidas durante as aulas



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2022

Contudo, a maior preocupação se fez pela impossibilidade de realizar atividades presenciais em escolas, a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e a limitação das interações sociais por conta

do acesso à sinal de internet nas comunidades onde os professores cursistas estavam.

Além disso, os professores cursistas, agora denominados de professores estagiários, também tiveram que lidar com a incerteza e a instabilidade do contexto pandêmico, que afetou a rotina e a saúde mental de muitas pessoas, além das dificuldades amazônicas.

No entanto, apesar dos desafios, o estágio supervisionado se mostrou uma oportunidade de reflexão-ação-reflexão para os envolvidos no processo, contribuindo para a formação inicial de professores.

Assim, a formação de professores no contexto amazônico requer o amplo entendimento dessa complexidade para realização dos cursos na modalidade presencial, devido às adversidades locais. Com o ERE, essa complexidade se soma a outros fatores decorrentes da crise sanitária instalada com a pandemia, o que exige esforços coletivos e integrados entre as esferas federal, estadual e municipal. Exige também o comprometimento com o trabalho docente e o ensino de qualidade numa escola pública que enfrenta dificuldades pedagógicas e de infraestrutura.

A formação de professores no contexto amazônico acontece mediante a situação de exclusão escolar e social, que foi intensamente aprofundada pela pandemia. Esses aspectos marcaram o ERE e se colocaram como grandes desafios para a realização das ações do Parfor.

Diante desse contexto, a UEA, em atenção às recomendações sanitárias dos órgãos de saúde e visando dar continuidade à oferta dos cursos de formação, a coordenação do Parfor /UEA adotou a modalidade de ensino não presencial para oferta dos módulos nos anos 2020 a 2022.

Em pesquisa realizada, Souza *et al*. (2022, p. 42) destacam que a falta de acesso à internet de qualidade, a distância dos formadores e a sobreposição das atividades de estudo e trabalho representaram os principais desafios para coordenadores, professores formadores e professores cursistas. Segundo os autores, "no caso específico do Parfor/UEA as dificuldades foram potencializadas, pois as aulas aconteceriam em cidades do interior do Amazonas, sendo a maioria dos acadêmicos residentes em comunidades ribeirinhas ou aldeamentos indígenas sem conexão à internet" (Souza *et al.*, 2022, p. 42).

As escolas ribeirinhas e das florestas foram muito afetadas pela pandemia, o que exigiu por parte dos gestores medidas que assegurassem a continuidade das aulas de forma remota. No âmbito da UEA, ações voltadas à assistência aos estudantes e às suas famílias ajudaram a enfrentar as consequências do período pandêmico. O foco se deu na permanência.

Nesse cenário do curso de Pedagogia do Parfor /UEA, seguindo as diretrizes do ensino emergencial, as aulas aconteceram no formato remoto, os professores disponibilizaram áudios de gravação de aulas com explicações e orientações dos conteúdos, vídeos aulas e apostilas com textos e avaliações. Todas essas decisões foram respaldadas pelo NDE do curso e trazem um olhar sensível para a educação no contexto amazônico, haja vista que, nos municípios amazonenses, o sinal da internet é de baixa qualidade.

No contexto pandêmico, as TDICs se mostraram importantes para manter o funcionamento das aulas, porém, no contexto amazônico, a realidades das escolas da beira de estrada, da floresta e das águas exigem estratégias que não necessariamente se apoiam no mundo digital. Talvez, isso explique as resistências de muitos professores em se adequar ao ensino remoto. Os desafios educacionais amazônicos impõem outros modos de educar nos espaços do campo, das águas e das florestas. As escolas ribeirinhas têm seu tempo movido pelas enchentes e pelas vazantes dos rios, há de se considerar a complexidade das culturas e vida dos homens e mulheres que vivem nesse/desse lugar.

Pesquisa realizada por Martins (2023) apontou desafios de cunho emocional, psicológico, tecnológico, geográfico, econômico, formação/educacional e de comunicação como desafios da educação do campo em tempos de pandemia no Amazonas. Segundo a autora, apesar disso, famílias, corpo docente e gestor das escolas dedicam-se para assegurar condições mínimas de ensino e aprendizagem aos alunos das comunidades ribeirinhas.

Em tempos pandêmicos, o Estágio, tornou-se tarefa desafiadora devido às aulas não presenciais. Isto posto, tanto os discentes quanto docentes tiveram que se "re/readaptar", devido às inúmeras dificuldades encontradas para desenvolver as horas do estágio exigidas pela disciplina.

Os professores responsáveis pela disciplina, na condição de docente orientador do estágio, precisaram trabalhar, principalmente o fator psicológico dos estagiários, pois eles temiam que não seria possível cumprir com a sua carga horária que precisava ser vivenciada na escola devido à situação pandêmica, tanto que alguns estagiários por pouco não desistiram da disciplina, devido o temor de ser infectado por um vírus avassalador que atingiu o mundo inteiro.

Em relação à importância desse momento de vivência como estagiário, Almeida e Pimenta (2014) reconhecem que nos cursos de graduação são mobilizados conhecimentos e experiências que corroboram na formação do profissional e, nesse sentido, atribuem ao estágio, um espaço de formação "[...] onde esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão" (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73).

Observa-se que o estágio é uma espécie de "norte" para o estagiário, pois é lá no local do estágio que se vive e convive com situações diversas dentro do mundo acadêmico das escolas frequentadas e, que com a pandemia, esse espaço de vivência ficou comprometido, acarretando assim, uma série de dificuldades tanto por parte de quem orienta o estágio, quanto para o estagiário, esse que muitas das vezes, forma sua identidade docente, justamente no momento do estágio como afirma Tardif (2014, p. 86), "[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho".

No momento pandêmico, foi de suma importância que o professor estagiário, soubesse compreender que em tal momento, ele teria que saber quais métodos seriam relevantes para que pudessem ser trabalhados com os alunos, bem como conhecer as suas especificidades para que o aprendizado pudesse ocorrer de maneira satisfatória. Essa escolha do método certo para se trabalhar, foi um dos grandes desafios encontrados pelos estagiários no momento dos estágios em tempos de pandemia.

Dificuldades foram diversas, como a falta de intimidade com as tecnologias que precisaram se lançar mão para trabalhar na pandemia. A não intimidade com as ferramentas e as plataformas que foram criadas, quase que a toque de caixa, para se trabalhar nesse momento, foi o grande desafio por parte dos estagiários, pois

além das suas dificuldades próprias, tinham também os empecilhos dos alunos e famílias, que de igual maneira, não tinham intimidade com as tecnologias, acarretando assim um impacto muito grande no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio supervisionado é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. O estágio é um momento imprescindível aos futuros professores, sejam eles oriundos de quaisquer cursos de formação, o estágio é parte integrante, pertinente e relevante na formação de educadores.

Pensar na formação de professores no contexto da educação no Amazonas implica na compreensão dos desafios e particularidades do modo de viver amazônico e seus elementos culturais e sociais que caracterizam os traços identitários dos povos que vivem e convivem com os territórios, sobretudo, das águas e das florestas. Nesse sentido, cabe à ciência pedagógica entender que o ensino deverá abranger o conhecimento das dimensões culturais e das complexidades dos territórios.

Decorre daí que processos de formação dos professores cursistas que consideram as culturas indígenas e caboclo-ribeirinhas tendem a ser mais bem sucedidas nessa caminhada. É fundamental que sejam compreendidas e (re)conhecidas, tendo em vista a necessidade de construção de práticas pedagógicas decoloniais nesses cenários.

As experiências vivenciadas no componente curricular de Estágio Supervisionado na pandemia apontam sinais da importância do fazer pedagógico crítico-reflexivo na formação do professor-pesquisador a partir da realidade e de sua problematização, com valorização dos saberes derivados das vivências do professor-aluno do Parfor nas realidades em que está inserido, tomando essa realidade como objeto de reflexão e de investigação. Por isso, o estágio com pesquisa é fundamental nesse contexto pelo seu potencial formativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, W. A.; NASCIMENTO FILHO, V. B.; SILVA, A. S. M. A Importância do Parfor na Formação em Serviço de Professores Amazônicos. *In*: SOUZA, L. L.; ALMEIDA, S. V.; BETTIOL, C. A.; MONCAYO, V. A. L.; SILVA, A. S. M. (orgs.). *Parfor UEA*: 10 anos formando professores no estado do Amazonas. Curitiba: CRV, 2020. 464 p. (Coleção Parfor UEA 10 anos – volume 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. *Resolução n°1 de 15 de maio de 2006*. Brasília: MEC, 2006.

CAMPOS, R. S. S; PAIVA, N. S. A potencialidade da educação em saúde na escola em tempos de pandemia da Covid-19: uma reflexão necessária. p. 3439 a 3449. *In*: EYNG, A. M.; COSTA, R. R. (orgs.). *Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*: Inspirações, espaços e tempos da educação, Curitiba: 2021. 13.181 p.

CAMPOS, R. S. S. A educação em saúde na escola nos cenários da pandemia pelo Sars-Cov-2 no estado do Amazonas. *Observatório de la economía latinoamericana*, [*S. l.*], v. 21, n. 3, p. 1636-1658, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n3-026. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/451. Acesso em: 28 ago. 2023.

CAMPOS, R. S. S. Indícios e práticas de educação em saúde na pandemia da Covid-19 no contexto escolar do Amazonas. *In*: BIANCHESSI, C. (org.). *Reflexões sobre educação e ensino*: Saberes e práticas em diferentes cenários. Curitiba-PR: Bagai, 2023. p. 239- 252.

CAMPOS, R. S. S. A educação do campo na Amazônia: estudo sobre a compreensão de movimentos sindicais com atuação nos espaços das florestas e das águas. *Anais III CONEDU*... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19772. Acesso em: 10 nov. 2023.

FRANCO, M. A. S. Saber pedagógico ou relação com o saber pedagógico: reflexões conceituais. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (orgs.). *Saberes Pedagógicos*: perspectivas e tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 49- 65.

FREITAS, M. *Amazônia e desenvolvimento sustentável*: um diálogo que todo brasileiro deveria conhecer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

HOLANDA, C. C. M. L. *Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do PARFOR no município de Tefé (AM)*. Dissertação (Mestrado Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6006. Acesso em: 19 dez. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, n. 17, p. 153-176, 2001.

MARTINS, C. K. S. *Educação no campo*: uma análise dos desafios encontrados pelos docentes da educação básica durante a pandemia da Covid-19. 154 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

NASCIMENTO FILHO, V. B. *Processo formativo de egressos no doutorado em educação em ciências e matemática da REAMEC* – Avaliação com a segunda turma (2013). 194 f. Tese (Doutorado em Educação, em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, PPGECEM/REAMEC. Cuiabá/MT, 2022.

NEGRÃO, F. C.; MORHY, P. E. D.; ANDRADE, A. N.; REIS, D. A. O Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. *REAMEC* – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 10, n. 1, e22015, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e249236, 2021.

ORELLANA, J. D. Y. *et al*. Explosão da mortalidade no epicentro amazônico da epidemia de COVID-19. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 7, p. e00120020, 2020.

PIMENTA. S. G. *O Estágio na Formação de Professores*: utopia, teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, I. R.; SILVA, C. R. O projeto "Aula em Casa" e a educação remota durante a pandemia de COVID-19: análise da experiência do estado do Amazonas. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 1, p. 25-34, 2021.

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. 1, 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR*. Manaus: UEA, 2022.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Editora Cortez, 2014. p. 327.

EIRUNEPÉ

Eirunepé é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas, região Norte do país. Pertencente à Microrregião de Juruá e Mesorregião do Sudoeste Amazonense, localiza-se a sudoeste da capital do estado, distando desta cerca de 1.160 km. Neste município duas turmas (70 professores) de Pedagogia estão finalizando o seu curso pelo Parfor/UEA.



O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOCENTE: Reflexões e vivências de extensão nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Cilene de Miranda Pontes, Adilma Portela da Fonseca Torres e Cleia Pereira da Silva

NOS CAMINHOS DA LUDICIDADE: UMA VIA INTRODUTÓRIA

> As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio profissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes (Delory- Momberger, 2016, p. 33).

Este artigo discute os sentidos e os conhecimentos produzidos sobre as questões da ludicidade no processo de aprendizagem com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do projeto de extensão desenvolvido com acadêmicos do Curso de Pedagogia/UEA, ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) no município de Eirunepé-AM. Para esse percurso indagamos: Qual a importância da ludicidade na aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Nesse intento, buscamos neste artigo compreender o papel da ludicidade na formação docente e a construção de aprendizagens significativas no espaço escolar.

A atividade lúdica é uma ferramenta pedagógica muito importante na construção de conhecimentos, no sentido do envolvimento e da criação de um ambiente motivador da aprendizagem. Essa projeção na escola pública amplia as possibilidades de criação de um ambiente escolar mais acolhedor e potencializador

das aprendizagens dos estudantes. O projeto constitui-se como uma ponte de formação em contexto, centrada no espaço escolar como um movimento mobilizador de práticas formadoras.

A metodologia do projeto teve como fundamento uma proposta de ensino com pesquisa dentro do próprio espaço de formação dos professores no município de Eirunepé-AM. O público alvo foram professores e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam na rede pública municipal de Eirunepé/AM. O critério de inclusão dos sujeitos foi o de estarem inscritos e participarem da turma de formação do Parfor. Como parceiros tivemos a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria de Educação Municipal de Educação (SEMED) de Eirunepé-AM. O projeto de extensão teve como público-alvo 10 professores da educação básica e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na comunidade local de Eirunepé-AM, tendo como executores uma acadêmica bolsista e 34 voluntários. O projeto foi realizado entre os anos de 2022 e 2023 com estudos sobre os conceitos teóricos e metodológicos que atravessam a prática da ludicidade no contexto escolar.

O Projeto teve duração de 12 meses e foi desenvolvido por etapas significativas na construção de uma base que pudesse sustentar as práticas educativas nesse contexto. Os movimentos permanentes de planejamento e organização das oficinas pedagógicas foram fundamentais para a realização de cada etapa do projeto. A organização dessas atividades lúdicas foi fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas na escola.

Nesse intuito o projeto buscava proporcionar para além da formação docente, um melhor atendimento dos estudantes das escolas públicas, com a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e em especial, um lugar de humanização. Iniciamos dessa forma, uma oportunidade de refletir e repensar práticas motivadoras e inclusivas no espaço-tempo escolar que favoreça outros movimentos de travessia e passagem para professores e estudantes na construção de outras práticas educativas. A realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Para alcançar os objetivos propostos, o projeto teve como público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam na rede pública municipal e estadual de Eirunepé/AM, em conjunto com os acadêmicos do curso de pedagogia, que protagonizaram de forma propositiva os movimentos formadores do projeto. Essa parceria entre a universidade e a escola foi fundamental para a criação e construção dos meios e das condições possíveis de realização das atividades planejadas. Para isso destacamos as etapas que envolveram: a primeira etapa foi o planejamento inicial teve como base subsidiar os interesses de formação propostos pelo projeto. A base consistia na formação continuada sobre os fundamentos teóricos que norteiam a prática da ludicidade A segunda etapa consistiu em desenvolver oficinas de atividades de cantigas, brinquedos e brincadeiras com educadores como instrumentos facilitadores no ensino aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na sociedade moderna, a concepção de uma educação mais humana e igualitária pôs em risco a perda de sentido do professor e da escola, diante das circunstâncias sociais de aceleração da história e da memória (Nora, 1993). Os mecanismos de violência estrutural denunciam a evidência do efeito catastrófico, promovido pelo desmonte de um grupo coletivo, comprometido com os ideais de uma educação libertadora. Isso nos coloca numa posição social ainda mais desafiadora.

A EXTENSÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma ação da Capes em participação de inúmeras instituições de ensino que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. O programa tem por objetivo desenvolver propostas pedagógicas que atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço privilegiando a formação e a pesquisa. Desta forma, falar da ludicidade na aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de suma importância inserir nesse contexto de formação docente a problemática em questão.

Diante da evolução histórica e social da sociedade, a educação nos impõe novas aprendizagens e construção de novos saberes que possibilitem não apenas a renovação das práticas educativas no cotidiano institucional, mas a apropriação de um espaço inclusivo e humanizador da sociedade. No exercício docente, tem crescido o grau de importância da função social da escola nos processos de construção e ressignificação da prática docente.

Na realidade da formação de professores de pedagogia, a profissão impõe situações complexas e desafiadoras que ainda são necessárias para superar a racionalidade científica e técnica ainda presente no universo da escola. Portanto, os modos de olhar e ressignificar as práticas educativas na escola são fundamentais para fazer as possíveis rupturas pedagógicas.

> A apreensão do conhecimento a partir de sua realidade funciona como via em que se enriquecem os caminhos e percursos da aprendizagem de forma mais abrangente e atinge as várias dimensões do homem e da vida. Assim assume um caráter de continuidade e ruptura do velho e do novo. Para compreender o novo é necessário reconhecer o antigo, estabelecendo sua contradição num processo de análise e síntese. E para compreender a contradição é fundamental recuperar a dimensão da totalidade do conhecimento, pois sua fragmentação impede a visualização da realidade e produz certamente a cegueira ideológica que impede uma visão mais ampla da violência no campo da educação (Josso, 2010, p. 38).

Na sociedade atual, a concepção de uma educação mais humana e igualitária se tornou necessária e urgente, diante da perda de sentido do professor e da escola, diante das circunstâncias sociais de aceleração da história e da memória (Nora, 1993). Os mecanismos estruturais dos efeitos catastróficos da globalização e desumanização nos revelam a necessidade de buscar ideais educativos que promovam uma educação emancipatória e comprometida com a educação pública. Para isso, é necessário criar espaços mais solidários e de respeito pelas diferenças. Isso nos coloca numa posição social ainda mais desafiadora de buscar alternativas de aprendizagens significativas.

Inicialmente foi percebido que essa prática é muito mais evidente na educação infantil, enquanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda se mostra bastante incipiente. Nesse sentido, as reflexões conduzidas pelas pesquisas iniciais foram construindo ao longo da extensão, maior relevância social do projeto nessa etapa da educação básica. Com isso, podemos perceber a importância da ludicidade enquanto processo de transformação e construção das identidades docentes no espaço-tempo da escola.

Esse passo inicial dá sentido ao movimento de extensão conduzido pelos acadêmicos de Pedagogia/Parfor/UEA, no município de Eirunepé. Assim, os conhecimentos abordados neste contexto de formação descortinam dimensões significativas sobre as concepções teóricas e metodológicas que fundamentam a prática da ludicidade na educação. Assim, para compreender a ludicidade e sua manifestação na educação e na vida dos indivíduos propomos a discussão em torno de três pressupostos importantes: o sentido e o significado da ludicidade na educação e a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos espaços escolares da rede pública de ensino.

Os educandos, enquanto sujeitos socioculturais encontram-se historicamente em uma escala privilegiada em relação aos demais de sua espécie, por apresentar uma razão e uma consciência superior aos outros animais. Dispondo de uma capacidade superior, mobiliza as condições para pensar e construir conhecimentos em interação com o meio, os outros e consigo mesmo. Todo conhecimento é construído na relação com o mundo e o contexto cultural produzido historicamente pelas gerações que se perpetuam nas/pelas práticas educativas escolares.

A educação em suas diferentes modalidades, formal e informal, possui um papel fundamental na criação de espaços de construção e socialização de conhecimentos que se perpetuam de geração a geração pela dinâmica das diferentes sociedades, em diferentes épocas. A educação é o espaço de formação que contribui para o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões: biológicas, cognitivas, sociais e emocionais. A educação, portanto, é um processo de formação que tem início na infância e perdura por toda a vida, e depende da relação construída na relação com os objetos e as pessoas (Piaget, 1971).

Na concepção freiriana (2013), a educação é responsável pela formação e transformação dos sujeitos. Logo, um espaço de vivências e experiências que contribuem para os processos de libertação e autonomia, uma forma de assegurar o desenvolvimento das capacidades humanas. Nesse repertório de aprendizagem e conhecimento, as diversas formas de pensar a educação devemos compreendê-la como um instrumento de conquista de uma vida melhor, nos modos de pensar, agir e sentir.

A essência da educação é a construção de valores e crenças, que se transformam em significados, dependendo do contexto social em que está inserido. Sendo assim, "[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade" (Berger; Luckmann, 2003, p. 173). Logo, educar é um fenômeno social que depende de uma realidade concreta e de seus valores, pois não há uma forma única de educação. Cada país e cada sociedade dispõe de uma realidade e valores diferenciados, que exercem influência nos processos educativos.

A construção de valores na educação está relacionada com as diversas formas de apropriação da cultura. Essa é uma questão que perpassa no campo da biologia, psicologia, antropologia, sociologia, apontando que os valores são construídos, no ambiente social e humano. Esse é um processo que se dá através da identificação e socialização dos indivíduos. Piaget (1971) e Vygotsky (1988) foram pioneiros em reconhecer que o desenvolvimento intelectual e social das crianças depende das interações sociais e das condições de vida. A família e a escola possuem uma grande importância nessa construção.

Para Piaget (1971), as bases biológicas que sustentam as estruturas mentais são construídas na relação entre sujeito e objeto, com base em duas formas lógicas de ações e percepções construídas na relação interindividual, que pode ocorrer sob duas formas, a de coação ou cooperação. Os processos de construção de conhecimentos se integram na dinâmica cultural e provocam as mudanças no desenvolvimento humano. Uma relação entre sujeito e objeto que se dá através da adaptação e organização. A adaptação tem duas formas básicas: a assimilação e a acomodação de acordo com a fase de desenvolvimento da criança. Na concepção piagetiana os sujeitos exercem um papel ativo em sua aprendizagem.

Fica claro, na teoria piagetiana, que a inteligência humana se desenvolve em função das interações sociais. O desenvolvimento humano como ser social, depende da qualidade das trocas entre dois indivíduos, quanto maior o grau de socialização, maior capacidade para o desenvolvimento de sua autonomia e equilíbrio de suas ações cotidianas.

A celebridade de Piaget e sua importância na educação vêm dos estudos realizados em suas obras, que destacam o papel ativo da criança no seu aprendizado. Com isso, as suas descobertas nos mostram que a criança pensa de uma forma própria e tem pontos de vista diferenciados dos adultos. Assim, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as suas estruturas mentais e psicológicas.

> É essa ideia de um sujeito ativo que permite entender o princípio de que os valores são resultantes de projeções afetivas feitas na interação com o mundo, em oposição à ideia de simples internalização dos valores, sofrida por "sujeitos passivos", moldados pela sociedade, pela cultura e pelo meio em que eles vivem. É a ação do sujeito (representada pelo princípio da projeção afetiva) que nos ajuda a entender por que duas pessoas duas pessoas vivendo em um mesmo ambiente podem construir valores tão diferentes uma da outra. Se o processo fosse de simples internalização a partir da sociedade e da cultura, teríamos maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que não se constata na realidade (Araújo, 2007, p. 21).

Para Vygotsky (1988), o homem é um ser eminentemente social, que se desenvolve pela linguagem mediatizada da cultura. A linguagem é uma construção social que contribui com a evolução das funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento) que influencia o modo de pensar, perceber o mundo e de memorizá-lo. Os fatores biológicos e sociais atuam no desenvolvimento humano, por meio da cultura. A cultura torna-se parte da natureza humana, num processo histórico que molda e fundamenta a ação dos homens no mundo.

> Na abordagem Vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma

> interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influindo sobre o outro (Neves; Damiani, 2006, p. 7).

Nesse contexto, enfatizamos a educação como um espaço diferenciado de aprendizagem, que exige do educador/professor um olhar mais próximo da realidade do educando, considerando suas dimensões sociais e culturais. Essa proximidade é construída e desenvolvida nos espaços educativos, por meio da diversidade de experiências que possam ser proporcionadas para o aprendiz, de forma a explorar a realidade que vivencia.

A educação é uma prática social que se consolida segundo Freire (1996), como uma forma de intervenção no mundo. A educação é um processo contínuo que ocorre ao longo de uma vida. Nos processos de transformação social, as experiências significativas de aprendizagem se tornam fundamentais para a construção dos conhecimentos e desenvolvimento do ser humano em diferentes idades. Neste sentido, pensar práticas lúdicas na educação em qualquer faixa etária, potencializa as experiências de aprendizagem. Esse percurso vai desde o período da infância até a fase adulta.

A educação em suas diversas formas de vida e expressão cultural das experiências de aprendizagem, em qualquer lugar que aconteça, agregam valores e práticas formativas. Nesse sentido, apresentamos nesse contexto a ludicidade como uma prática educativa que pode contribuir com a construção de novas práticas pedagógicas no âmbito das escolas.

Nesse sentido, a extensão exerce um papel fundamental na formação universitária, uma oportunidade ímpar de vivenciar para além dos espaços da universidade o contato com a comunidade local. A extensão oportuniza ao acadêmico uma permanente interação entre teoria e prática. Um movimento que multiplica as possibilidades de reflexão acerca dos problemas que afetam a escola em multiplicidade e heterogeneidade escolar.

ENTRELAÇANDO PRÁTICAS DE LUDICIDADE NA ESCOLA

Quando pensamos no termo ludicidade, o primeiro sentido que remete ao termo, no imaginário social que nos leva imediatamente aos termos brincar, imaginar e jogar, como frutos de uma primeira interpretação sobre o sentido da palavra. No sentido semântico da palavra, a ludicidade remete a sua origem latina, o termo *ludus*, que significa brincar ou jogar. Em ambos os termos, o lúdico sempre nos remete à infância, às brincadeiras, os brinquedos, o encantamento, à imaginação como processos de socialização e aprendizagem, que se desenvolvem na interação social entre os sujeitos, o mundo e a realidade que os sujeitos vivenciam e fazem parte.

A ludicidade tem sido bastante enfatizada na atualidade, no contexto educacional, diante da necessidade de superar as práticas conservadoras na escola. Com isso, lembramos que a prática da ludicidade é multidimensional e abrange todas as faixas etárias dos estudantes. Para compreendermos o papel da ludicidade na educação, é importante frisar os movimentos históricos e conceituais que abrangem a questão foram pilares fundamentais na educação infantil, que atualmente atinge as demais faixas etárias. Esse passeio histórico e social tem como ponto de partida, o entendimento sobre o conceito no campo da educação e seus desdobramentos em função do papel que exerce no campo educativo.

O lúdico possui dimensões abrangentes, que deram sentidos a partir das concepções e percepções construídos historicamente pela sociedade. Segundo Massa (2015), o termo lúdico apresenta três significados diferentes para a mesma palavra: atividade lúdica, um sistema de regras bem definidas (independentes dos jogadores), o objeto (instrumento, brinquedo) que se usa para jogar. Na história da Grécia, o jogo fazia parte de sua cultura, porém o significado da palavra apresenta duas distinções. O termo *paidia,* estava relacionado com o brincar da criança e as formas lúdicas em geral, com a ideia de despreocupação e alegria. O segundo termo denominado *agon*, encontrava-se ligado ao mundo das competições, bastante valorizado na cultura grega.

No latim, o termo *ludus* de origem latina, segundo Huizinga (2008, p. 41), citado por Massa (2015), "ludus abrange os jogos infantis,

a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar". Um sentido mais amplo que extrapola as ações da criança e atinge as ações dos adultos. Essa polissemia no sentido da palavra gera significados diferenciados que reflete na conceituação da ludicidade. Nesse aspecto, Lopes (*apud* Massa, 2015, p. 115) apresenta cinco conceitos que abrange as manifestações lúdicas:

> 1) Brincar – derivada do termo brinco, possui os significados de foliar, entreter-se, gracejar, jogar, proceder de forma leviana. O mesmo conceito brincar, está relacionado com atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas, porém possuem naturezas diferenciadas.
> 2) Jogar - o termo jogar está relacionado com as atividades realizada para recreação do espírito, distração entretenimento, divertimento, prática de desporto, astúcia, fingimento e luta, em várias línguas, com exceção a latina, o termo *jocare* em vez de ludus.
> 3) Brinquedo - possuindo o mesmo sentido da palavra *brinco*, está diretamente relacionado com as brincadeiras e entretenimento, na criação de espaços lúdicos.
> 4) Recrear - do latim, a palavra *recreare,* encontra-se relacionadas ao tempo do recreio, intervalo de descanso, de prazer entre as aulas. Por outro lado, o verbo recrear também significa, trazer alegria, satisfazer, aliviar o outro do trabalho árduo e ter tempo de folga etc.
> 5) Lazer - do latim *livere,* o termo significa "tempo livre", um sentido associado ao descanso, ao ócio, repouso, liberdade, para fazer o que quiser.

As diversas facetas e visões construídas para a ludicidade mostram certa divergência de conceitos, que acentuam a complexidade do termo na composição cultural, em diferentes momentos da história das sociedades. Na educação grega se valorizavam as manifestações lúdicas, como parte da formação e desenvolvimento humano. Wajskop (1999, p. 19), destaca que:

> Platão não só comentava sobre a importância de aprender brincando, como também sugeria para a educação das crianças pequenas, o uso de jogos que imitassem atividades sérias preparando-as para a vida. Não se discutia o uso do jogo como recurso para

> o ensino eram destinados ao preparo físico da criança voltando-se para a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos, e a influência na cultura física, a formação estética e espiritual. No entanto, somente com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças (Wajskop, 1999, p. 19).

Na idade Média, as manifestações lúdicas foram consideradas perigosas e algumas proibidas, diante da concepção construída de algo frívolo e não sério, que aconteciam em momentos distintos, nos festejos de carnaval, jogos de azar, como algo clandestino, e posto à margem da sociedade. No período do renascimento, o lúdico adquire o sentido de pintura, escultura e literatura, como uma tendência da natureza humana. Com a revolução industrial, no final do século XVIII, ocorreu a desvalorização da ludicidade, em detrimento dos processos produtivos, codificados na sociedade industrial.

A ludicidade vem ganhando força na área de desenvolvimento e educação da criança, na atual sociedade. Consideremos assim, que a ludicidade é um recurso que através de brincadeiras, faz com que as crianças se sintam em seu próprio mundo infantil e expressem seus sentimentos, frustrações ou desenvolvam suas habilidades. Essa forma de dinâmica vem ganhando grande potencial, pois tem sido vista como uma ferramenta importante para ajudar em diversos campos onde a criança atua.

Segundo Horn (2004, p. 24), o lúdico, ou seja, as brincadeiras, jogos e brinquedos, na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social.

> A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (Ferreira; Silva; Reschke, [s/d], p. 6).

A brincadeira não pode ser vista como algo de rotina da criança, e deve ser praticada desde o início da vida, claro que de acordo com a fase que ela se encontra, desde que também seja levado em conta que toda forma de atividade lúdica deve trazer conteúdos que vão agregar para o desenvolvimento, para que assim, ela veja o brincar não só como uma forma de se divertir, mas como algo que está sendo ensinado de forma prazerosa.

O processo de desenvolvimento proporcionado pelo lúdico, desperta um interesse maior para aprender as coisas necessárias na construção das fases de crescimento e contribui para ativar a vontade de ter desafios para encarar. Quando se utiliza do lúdico engloba-se a capacidade de uma visão mais ampla, a criança permite-se ser criativa e transformar o que lhe for proposto.

O recurso lúdico não é somente brincar, ou jogar enquanto aprende-se; através de toda brincadeira surge o aprimoramento das atividades primárias, o engrandecimento das fases de desenvolvimento, a qualificação da linguagem, pensamento, imaginação, socialização, criatividade, amplia-se novos conceitos, aspectos físicos, psicomotor, intelectual, social, cultural. Por esse motivo, salienta-se a importância da ludicidade como apoio para ajudar no desenvolvimento da criança, pois ela aprende brincando e consequentemente assimila as atividades propostas de forma mais natural e divertida. Mas, é necessário deixar claro que não é uma forma de ocupar a criança com brincadeiras, é entender que elas são necessárias e auxiliam para facilitar o processo de aprendizagem.

O ato de ensinar e aprender deve ir muito além de só estudar, memorizar e assimilar determinadas informações sobre um assunto; é preciso utilizar a criatividade na construção do lúdico para seduzir o aluno, e lhe dar prazer em aprender. Quando é necessário trazer a ludicidade na educação, é com o ideal da ênfase nesse ato de tornar as práticas lúdicas mais acessíveis e uma ferramenta estimulante na sala de aula.

Quando pensamos na ludicidade na escola, pontuamos características fundamentais no desenvolvimento da criança, podemos destacar aspectos significativos da aprendizagem lúdica que são: o desenvolvimento cognitivo, emocional e social a partir da experiência vivenciada no cotidiano escolar. No espaço tempo da escola, os movimentos da ludicidade foram expressos nas dinâmicas

de formação produzidas nos percursos das atividades desenvolvidas nas oficinas com professores e estudantes da escola.

O PAPEL DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

No processo de construção de aprendizagem na formação docente pelo Parfor/UEA, onde a extensão se destaca inicialmente a partir da abertura de outras práticas que possam ampliar a relação teoria e prática para os acadêmicos do Curso de Pedagogia/Parfor e para os professores participantes que se envolveram nas escolas no município de Eirunepé. Cada etapa é concebida como um movimento de aprendizagem e construção de saberes docentes.

As oficinas de cantigas, brinquedos e brincadeiras formam o cabedal de conhecimentos que instrumentalizam as práticas da ludicidade no processo de ensino aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessas atividades processuais e prenhezes de saber, as escolas selecionadas expressam a relevância social do projeto na construção de práticas acolhedoras e inclusivas no ambiente escolar.

Nesse percurso foram desenvolvidas oficinas com que envolviam: atividades educativas tais como: as cantigas de roda, contação de histórias, jogos didáticos, etc. O uso de recursos pedagógicos através dos brinquedos e brincadeiras, não apenas como instrumentos facilitadores no ensino-aprendizagem, mas a ressignificação das práticas docentes com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública na cidade de Eirunepé/AM.

A credibilidade docente sobre as práticas de ensino com o uso das atividades lúdicas na aprendizagem dos estudantes, crescia e tornava visível o interesse e desempenho dos estudantes nas atividades. O envolvimento dos estudantes nas oficinas, também ampliava as expectativas das professoras.

Partindo desses pressupostos compreendemos, o quanto é importante o desenvolvimento de atividades lúdicas no processo de aprendizagem, tanto para os professores em formação inicial do Parfor e os professores das escolas nas quais foi realizado o projeto, podemos observar pelas práticas docentes que o crescimento individual e

coletivo foi bastante significativo na relação interativa construídas nas etapas de planejamento, organização e execução das oficinas com os estudantes na escola.

As oficinas foram realizadas em três escolas: a Escola Municipal Maria dos Anjos, a Escola Municipal Pedro Januário e a Escola Estadual Dom Bosco. O projeto atingiu o total de 10 professoras nas escolas e 260 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse percurso iniciamos uma prática colaborativa, em que fosse viabilizado um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, possibilitando à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, na busca de promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, os movimentos de aprendizagem foram mediados com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das situações problemáticas que se apresentam no cotidiano escolar. Na primeira fase do projeto, foram priorizados jogos de letramento, com a finalidade de ampliar o vocabulário dos estudantes e consequentemente a oralidade, a leitura e a escrita dos estudantes. Conforme observamos na (Figura 1), foram construídos jogos didáticos, com a utilização de produtos com material reaproveitável. Nessa perspectiva, somos levados a refletir sobre a prática das atividades lúdicas, como um fenômeno subjetivo que inunda e atravessa a vida de cada sujeito brincante de forma singular e plural. Segundo Luckesi (2014), a potencialidade da ludicidade não se encontra na situação lúdica proposta, mas na possibilidade de criar uma experiência humana e, portanto, interna do sujeito.

> […] em meus estudos, fui compreendendo que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos […] A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vive (Luckesi, 2014, p. 19).

A compreensão da ludicidade é uma tarefa que requer do professor, a busca permanente de favorecer as condições possíveis

para que os estudantes possam superar suas dificuldades e, com isso, estabelecer um vínculo mais significativo e comunicativo com eles.

Figura 1 - Exploração de atividades de leitura e escrita



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022

Desse ponto de vista, as imagens fortalecidas pelo desejo de aprender configuram as experiências docentes, reafirmando a necessidade de outras práticas no contexto escolar. Na concepção da palavra lúdico, o *ludus* assume o verdadeiro sentido da palavra jogo, divertimento, entretenimento, enfim brincadeira que efetiva na ação de brincar. Dessa forma, a ação lúdica, carrega em seu bojo o sentido da participação e a sensação de bem-estar cognitivo, emocional e social.

Os termos jogo e brincadeira dão sentido às práticas educativas na escola. Uma prática que se desenvolveu ao longo da história dos homens na sociedade, na necessidade de expressar e vivenciar momentos de lazer, diante da arte de brincar, de forma livre, no intuito de vivenciar práticas prazerosas.

Na segunda etapa, as práticas pedagógicas culminaram com o desenvolvimento curricular dos estudantes, nas atividades de ciências, geografia, matemática e arte. As experiências formadoras concebidas no ato de brincar, revelam as possibilidades de uma educação mais humanizadora no espaço escolar (Figura 2).

Figura 2 - Exploração de atividades lúdicas



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022

As experiências educativas com a ludicidade demonstram a riqueza das atividades que podem ser desenvolvidas na prática curricular cotidiana (Figura 2). As brincadeiras, de forma conduzidas ou não, formam um leque de opções criativas para as crianças se desenvolverem. O brincar gera um espaço que desenvolve o raciocínio.

> O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade, compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente (Vygotski, 1998, p. 21).

O autor ressalta a importância da brincadeira na construção das identidades dos sujeitos em ação. Com isso, visibilizamos a prática da ludicidade na educação básica, como um campo a ser explorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento nos permitiu perceber a importância da ludicidade na prática educativa, com estudantes da Educação Básica. Foi percebido que é uma prática ainda pouco explorada nas escolas nessa etapa escolar. Diante disso, o projeto contribuiu de forma significativa para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os estudantes, ao vivenciar essas experiências no contexto escolar.

Esse ainda é um campo de muitas disputas de poder, pois envolve uma mudança no modo como pensamos, sentimos e julgamos as práticas da ludicidade nas escolas. É, portanto, uma mudança de postura pedagógica, que nos instiga a pensar para além das fronteiras canônicas da educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. (org.). *Educação e Valores*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação*: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2016.

FERREIRA, J. F.; SILVA, J. A.; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. *A importância do lúdico no processo de aprendizagem*. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO %20NO%20PROCESSO.p. Acesso em: 15 nov. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JOSSO, M. C. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MASSA, M. S. Ludicidade: a etimologia da palavra à complexidade do conceito. *Caderno de filosofia e psicologia da educação*, n. 15, p. 113-130, 2015.

NEVES, M. F.; DAMIANI, R. A. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *Unirevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 10, p. 7-28, 1993.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999.

TEATRO SEM FRONTEIRAS:
Uma experiência de extensão no PARFOR/UEA

Adilma Portela da Fonseca Torres, Cilene de Miranda Pontes, Ronaldo Portela Falcão e Rosana Felix da Silva

Este artigo teve como cenário a iniciativa desenvolvida por meio do projeto *Artes Teatrais: uma porta aberta para a população Eirunepeense*. O projeto de extensão foi realizado no município de Eirunepé com uma turma do curso de Pedagogia/Parfor. O projeto foi financiado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por meio do Edital da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX/UEA).

Na mediação da dinâmica da extensão, contamos com o apoio da Gerente do Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé/AM - NESEIR/UEA, Profa. Rosana Felix da Silva e do Prof. Ronaldo Portela Falcão (Coordenador Local/Parfor) e da Profa. Cilene de Miranda Pontes através do Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica. A perspectiva teórica e metodológica do projeto demandava novas possibilidades de inserção política e pedagógica dos acadêmicos de pedagogia, a partir das experiências e vivências da extensão no espaço da universidade e das escolas. O projeto contou com a participação de uma bolsista e 21 voluntários.

Este projeto teve como ponto de partida o componente curricular de Arte e Educação, abordando a importância de trabalhar a temática além da sala de aula, voltando-se para a formação de cidadãos críticos, através das muitas representações dentro do teatro, capazes de desenvolver habilidades linguísticas, corpóreas e imaginárias como prática educativa cênica. A experiência com a arte teatral contribuiu significativamente com a construção e ressignificação de novos saberes e práticas educativas.

Os objetivos do projeto foram guiados pela sensibilização e conscientização dos educandos e da população/pais de alunos e alunas quanto à importância das artes teatrais no processo de ensino e aprendizagem, com a perspectiva de trabalhar a dramaturgia e a criatividade cultural dentro das escolas. Diante desses pressupostos iniciais foram explorados os aspectos de ludicidade, culturalidade e, ao mesmo tempo construía-se um espaço pedagógico, capaz de

envolver o educando na construção do seu próprio conhecimento, utilizando diversas atividades como a pintura, peças teatrais simples, análise de esculturas e o desenho, despertando com isso o gosto pelas artes de pais e estudantes.

Nesse aspecto, o projeto possibilita a criação de espaço educativo e pedagógico quanto à linguagem teatral, ampliando de forma multidisciplinar a aprendizagem dos estudantes, no processo de apreensão e conhecimento nos espaços, movimentos e posturas corporais.

Os movimentos multidimensionais das artes teatrais, permitem que o ser humano se invente e reinvente, dando sentido àquilo que sonha, a partir da relação que estabelece consigo mesmo, utilizando a expressão corporal e o pensamento como pulsão de libertação em palcos profissionais ou amadores, em prédios estruturados e denominados casas de espetáculos. Os lugares de interação e intervenção da arte se transformam em momentos únicos, não importa se acontecem nas ruas, praças, feiras, igrejas, presídios têm uma importância fundamental para os sujeitos atuantes.

Dessa forma, o teatro acaba oportunizando um espaço onde crianças, jovens e adultos matriculados em centros da comunidade e outros órgãos ou instituições, que tenham a oportunidade de aprender através da linguagem teatral, participar, desenvolver atividades teatrais perceptivas, a criatividade e a sociabilidade com maior efetividade nas escolas de educação infantil.

O teatro é uma arte, assim como a música e a dança, e ainda assim, tais ritmos e diferentes estilos podem se interligar através dos espaços cooperativos e de novas ideias de grupos que abraçam a causa e desenvolvem pequenas peças, organização de roteiros e contando com o improviso em grupo. Para se ter conhecimento, o teatro serve também como uma forma de escapar da realidade ou de promover a pacificação entre os envolvidos, além de ser uma forma de terapia. De Botton e Armstrong (2014) dispõem de que:

> Como outros instrumentos, a arte tem o poder de ampliar nossas capacidades para além dos limites originalmente impostos pela natureza. A arte compensa algumas de nossas fraquezas inatas, nesse caso mais mental do que físicas, fraquezas que podemos chamar

> de fragilidades psicológicas (De Botton; Armstrong, 2014, p. 5).

Partindo desses princípios, a forma de pensar o teatro como uma arte terapêutica pode ajudar a compreender as dificuldades enfrentadas por alunos (as) que ainda estão "dentro da casca", isto é, ainda não conseguiram vencer a timidez e ainda têm receio de se expressar. Sendo assim, as artes teatrais vêm com uma gama de experiências e variações em jogos para ajudar na busca por novas fronteiras, respeitando, é claro, nossos limites:

> Assim como o teatro serve para divertir e entreter, serve também para informar, libertar e interagir na sociedade, usando de seus critérios e metodologias para tecer uma rede de relações com todos os seres humanos, ou seja, ele é político, mas não é político levando para o lado partidário e nem para técnica de "panfletar", mas "no sentido de ser uma ação previamente 'projetada' em um plano de ideias e de desencadear outra ação, que por sua vez desencadeará outra, e outra, e outra [...] Todas políticas" (Arten *et al.,* 2007, p. 31).

Dessa forma, o teatro aplicado à educação pode facilitar a vida do professor em diversos aspectos, seja para divertir, informar e ensinar os educandos. O exercício e prática teatral na arte de ensinar, não omite sua essência enquanto ciências por si só, combinando metodologias e técnicas que se forem bem elaboradas, constitui-se um arsenal de saber imensurável para a vida humana.

Pensando assim, o jogo teatral destaca-se atualmente no Brasil como uma das principais correntes metodológicas do ensino do teatro para crianças, jovens e adultos. Essa metodologia pode ser utilizada no contexto educacional e na preparação dos atores. Assim, os jogos teatrais e a improvisação teatral podem ser aplicados e praticados tanto com atores como com não atores, com estudantes, profissionais ou amadores:

> É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a platéia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação [...]; difusão e promoção [...];

> produção [...]; atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras (Desgranges, 2010, p. 65-66).

As atividades em grupo no ramo teatral sempre são uma opção para se trabalhar com o público, sejam eles jovens ou crianças, pois facilita desenvolver a comunicação com os outros, elas nos estimulam e com isso torna fácil criar e compartilhar ideias garantindo uma boa apresentação. O trabalho em grupo para Arten *et al.* (2007),

> São atividades que visam, além de exercitar questões específicas do teatro e da música, trabalhar também a questão da integração do grupo, estimulando a disponibilidade e prontidão para realizações em conjunto ou com outras pessoas, e a desinibição entre os integrantes. [...] é fundamental, antes de qualquer coisa, que cada indivíduo fique à vontade dentro do coletivo e se sinta parte dele (p. 73).

A estrutura de uma peça teatral pode dar vida e cor para uma determinada história que pode ser narrada ou representada através dos personagens. Isso é algo bem comum que se realizar no decorrer dos ensaios do projeto em questão, a preparação é importante, os atores e atrizes precisam estar em sintonia com seus pares e com a plateia, ou nesse caso, com a sala de aula, pois, segundo Koudela (2006),

> [...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente". Em vez disso, porém, quando, de repente, as pessoas se depararam com o ensino dessa arte de maneira formal em sala de aula, esse sentimento, que antes era representado por prazer e diversão, passou a ser sentido de forma inversa, sendo que não restou nem a vontade de permanecer espectador (p. 78).

A arte faz parte da consciência e da linguagem humana. Como bem sabemos, o teatro é um dos componentes das artes cênicas que trabalha o movimento corporal, o sentimento, o gesto e as emoções. Nessa perspectiva, podemos afirmar a importância do teatro no processo de aprendizagem do ser humano para a vida toda, na busca de um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade

para responder às situações emergentes e maior capacidade de organização de domínio de tempo, capaz de contar e reviver a história. Uma peça teatral pode ser apresentada em qualquer espaço.

> As histórias passadas no teatro são chamadas peças de teatro, e o lugar onde se passam essas chama-se palco. Para haver teatro é preciso uma história, alguns atores para representar de palco. O palco pode ser daqueles que veem comumente nos teatros com cortinas e cenários, e pode ser também qualquer lugar onde haja espaço para se representar. Uma sala grande ou um tablado armado no meio de um terreno, tudo isto pode servir para se representar uma peça (Machado, 2009, p. 15).

O fato de não sermos professores licenciados pelo teatro, não nos limita as possibilidades de desenvolver uma boa apresentação para todos, pois as artes teatrais são para aqueles e aquelas que desejam experimentar novas formas de ensinar, poder utilizar materiais concretos visuais para dar cor e vida a um espetáculo, encantar a plateia e os convidados. Spolin (2005) é quem melhor define o teatro e suas práticas ao dizer que, "experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele" (p. 3). Percebemos a importância do teatro nos movimentos estudantis, onde aulas de teatro envolviam o nosso próprio ser na plenitude humana.

Corroborando com esse pensamento, Cananéa (2016, p. 35), afirma que, "por sermos sujeitos históricos, os momentos que vivemos ajudaram a nos formar como pessoas. O que somos hoje tem uma grande influência em nossas escolhas, tanto pessoais quanto profissionais". É importante que se possa refletir sobre novas metodologias facilitadoras para contribuir com as nossas escolhas no âmbito pessoal e no profissional.

O teatro consiste em uma das linguagens da arte que constitui a própria história do homem/mulher e da comunicação humana, viabilizando possibilidades de vivência e de ressignificação dos sentimentos e situações, sejam elas concretas, fantasiadas ou imaginadas pelo ator/atriz, amplia a importância e a qualidade desta linguagem artística que pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem como meio de desenvolvimento do seu senso crítico e autoconsciência enquanto educando. Por conseguinte, para Desgranges (2006),

> Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia (p. 37).

É sabido que devemos buscar metodologias inovadoras para modificar nossas práticas teatrais em sala de aula, que possa ser vivida como uma experiência estética e de amplo aproveitamento para todos os envolvidos no fazer educacional, aplicando personagens engraçados que possam, além de nos arrancar risos, nos conscientizar enquanto docentes, para que nossos (as) acadêmicos (as) consigam se vivenciar e assim aprender lições valiosas. Fischer (1987) aborda que,

> A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro e total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social (p. 57).

Nesse contexto, o espaço educacional deve ser visto, a partir de um panorama geral, no qual professores de arte e outros profissionais possam olhar com mais sensibilidade o papel da arte na educação. O saber e o fazer teatral no contexto estudantil como um todo, impõe um olhar sobre a prática e a multidimensionalidade da arte, assim como os aspectos que facilitam e dificultam, no cotidiano escolar. A expansão do saber teatral no contexto escolar instrumentaliza uma prática educacional que transforma os sujeitos aprendizes.

A linguagem artística do teatro ocorre por meio do estímulo ao questionamento e do diálogo, quando a modalidade se dá pela troca entre alunos e outros atores que pertencem a determinados grupos, indivíduos que fomentam a socialização entre os educandos e alcançam uma integração que abrange a emoção, o sentimento e a dedicação compartilhada (Spritzer, 2003).

Dessa forma, a concepção do teatro surge quando o homem descobre e percebe-se como elemento de observação, quando se vê em ação, por meio da descoberta, pois passa a compreender sua

essência, identifica o que não é e imagina o que pode ser construído e/ou conquistado (Boal, 1996).

O processo de criatividade no ramo teatral é sempre valorizado, já que o grupo de atores e atrizes precisam sempre pensar um passo à frente de suas apresentações e desenvolver novas técnicas de atuação e improvisação, pois não podemos nos prender somente aos roteiros, uma vez que a criatividade está ativa, os processos mentais superiores se encarregam de trabalhar. Dizer que a criatividade é um processo ontológico humano se faz necessário. Conforme Vigotski (2014),

> Tendemos a pensar que a criatividade não existe na vida do homem comum. Na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar, e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo (p. 5-6).

Nessa perspectiva, vale a pena levar em consideração a criatividade e a bagagem cultural adquiridas no decorrer da nossa formação, combinando práticas pedagógicas com novas formas de se fazer teatro, a pedagogia, por si só é um leque de possibilidades que permite ao professor explanar cada vez mais essa bagagem de ideias, incorporando assim, o teatro de "fantoches", os "deboches", ou o teatro com pessoas reais, dependendo da temática a ser apresentada, com preparação, tudo flui tranquilamente. Ainda, Vigotski (2014), contribui para essa afirmação ao relatar que,

> A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação (p. 11-12).

Na prática docente diária, em sala de aula, nos deparamos com essa realidade estudantil a cada instante. As preferências e aptidões de cada estudante, sendo que alguns se envolvem diretamente em atividades práticas, enquanto outros se animam e se dedicam às atividades técnicas ou teóricas. Daí a importância de apresentar uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas teatrais na educação.

NAS TRILHAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Para a construção deste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática, no intuito de compreender os fundamentos teórico e metodológico para subsidiar o desenvolvimento do projeto. Esse primeiro movimento foi bastante significativo na construção das etapas de formação a serem desenvolvidas com os professores e os estudantes nas práticas de extensão.

Dessa forma, a construção das peças teatrais foi o próximo passo para a concretização dos espetáculos, tendo como suporte o papel da bolsista que trabalhou com bastante empenho para garantir um sucesso total do projeto. No desenvolvimento do projeto, os movimentos de preparação para a apresentação das peças teatrais, envolveram práticas de organização e criação das peças teatrais, permanentes ensaios que culminaram na apresentação final dos pequenos atores e atrizes em ação. Esse movimento de figuração e reconfiguração do teatro, segundo Demasi *et al.* (2011), revela a magia do teatro na personalidade da criança.

> Elas fazem parte da criação mágica do teatro, e, fora do palco, perdem o seu encanto. [...] Servem para revelar o seu tipo de personalidade para a plateia, e as vestimentas também tem a função de passar para os espectadores uma ideia da época e do estilo da peça a que estão assistindo. [...] Segundo os historiadores da moda, são três os motivos principais através dos séculos, [...]: o utilitário, como forma de proteção; o hierárquico, para indicar o status social; e o de sedução, ou seja, para atrair a atenção (p. 163).

Bem como o figurino, que serve para vestir o personagem e determinar seu lugar na história da peça, outro fator utilizado são os adereços, objetos pequenos que possuem valor significativo na hora de usá-los em alguma cena, seja ela comédia ou drama. Demasi *et al*. (2011) classifica os adereços em três categorias:

> [...] Decoração: são os menos importantes, já que não afetam a ação, e se restringem a cortinas, quadros, etc. Os de cenário: [...] são móveis, telefones, tapetes,

> etc., objetos bastante visíveis na plateia e compõem a estrutura do cenário. Os pessoais são importantes, mas nem tanto [...]: chaves, dinheiro, caneta etc. [...] Objetos usados em cena podem ser comprados, alugados ou emprestados, mas, em sua maioria, são feitos especialmente para a peça (p. 135-136).

No decorrer das atividades observamos que os estudantes realizaram de forma bastante positiva e participativa, nas diversas etapas de ensaio para apresentação, em parceria com a comunidade escolar, de acordo com o público-alvo pretendido. Para tanto, foram observados alguns pontos importantes nesse processo: a iniciativa, a liderança e a interatividade como processo de expressão da criatividade, assiduidade e responsabilidade na constituição do sujeito aprendiz.

A fim de registrar os melhores momentos das apresentações, foram tiradas fotografias no ato da peça teatral, tomando cuidado no tocante à preservação da identidade das crianças por conta dos direitos autorais. De acordo com Lakatos e Marconi (2013, p. 118), "a pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias".

Assim como Osinski (2002), outro autor que defendia a arte como uma base de conhecimento e desenvolvimento para a educação, juntamente com Read, era Viktor Lowenfeld, que acreditava que a arte é parte do cotidiano do ser humano e deveria ter um significado maior, pois representa a atitude que revela as experiências, emoções e sentimentos do ser humano.

Criar um mundo cheio de alegria, cores e formas no teatro é obrigatório, já que somente a atuação por si só não é suficiente para cativar o público, antes de mais nada, é necessário que o espírito da fantasia esteja sempre ativo, podemos assim afirmar que o teatro contribuirá para o desenvolvimento da expressão e comunicação humana, favorecendo a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo. Segundo Japiassú (2001),

> As abordagens do teatro na educação, tanto *instrumentais* como estéticas, foram em grande parte determinadas pelas políticas educacionais das nações e fundamentadas rigorosamente em teorias psicológicas

> do desenvolvimento infantil, especialmente nas leis da epistemologia genética clássica, formuladas originalmente por Jean Piaget, em Genebra, na Suíça, com base nas investigações desenvolvidas por ele no Instituto Jean-Jacques Rousseau (p. 30).

Partindo dessa reflexão, é importante que o ator/atriz e o espectador estejam ligados um ao outro, pois sem eles não pode haver teatro. É exatamente isso que o teatro representa essa junção interativa, essa troca de querer ver e querer ser visto, entendendo que a atuação do ator interfere na plateia e que a atuação da plateia, seja ela ativa ou não, interfere no trabalho do ator ou da atriz. No palco, ambos interagem, se comunicam através de uma linguagem que é própria do mundo cênico; misturam-se, se envolvem, cada um com suas individualidades, e dessa troca ator-espectador, espectador-ator, acontece a magia envolvente do teatro que conhecemos.

PERCURSOS E PRÁTICAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os resultados alcançados nos revelaram que houve uma repercussão bastante relevante na prática educativa dos estudantes de educação infantil. O projeto favoreceu a construção de uma linguagem teatral, ampliando as aprendizagens. Dessa forma, o crescimento individual e coletivo foi conduzido pela interatividade tanto dos participantes do projeto como dos espectadores estudantes.

As experiências com as leituras e com a atuação teatral trouxeram desenvolvimentos e mais liberdade do ser, a leveza e segurança em se tratando de criar e inovar cada vez mais, e com as artes teatrais não poderia ser diferente, já que estávamos sempre em sintonia com mundo e suas particularidades, mas o que podemos tirar de tudo isso, é que o ato de atuar tem a ver com sair da zona de conforto e encarar aquilo que muitas vezes tememos: a timidez.

Nesse aspecto, observamos o crescimento cognitivo, afetivo e social de professores acadêmicos, professores das escolas municipais e estudantes da Educação Infantil, no contexto Eirunepeense. O teatro como recurso pedagógico contribuiu na formação de cidadãos mais participativos e criativos no contexto em que vivem.

Mesmo estando em situações muitas vezes complexas, manter o controle foi muito importante para a estruturação

de nossas mentes e nunca deixar de acreditar em nós mesmos. O trabalho realizado por este projeto em particular nunca deverá ser esquecido, pelo contrário, devemos sempre estar planejando novas e possíveis maneiras de levar o teatro também para as escolas, o que até então era um sonho, tornou-se realidade. Os saberes proporcionados pelo teatro revelam a sua importância no contexto individual e coletivo de manter-se como prática ativa de aprendizagem que mantém a criatividade sempre aguçada. O imaginário dos aprendizes do teatro reforça o papel transformador na vida dos sujeitos de forma espontânea e natural do fazer e representar dos envolvidos.

É importante tornar mais abrangente e atuante o fazer teatral, saindo um pouco dos palcos e acompanhando as infinitas possibilidades que o teatro nos proporciona por fazer parte das artes cênicas, sendo essa uma área tão expressiva e inclusiva. A arte de representar é num certo sentido a mais exigente de todas, pois sem aprendizagem constante o ator não consegue prosseguir um caminho de sucesso. Dessa forma, "[...] é necessário essa inquietação e provocação se fazer presente no âmbito da instituição escolar" (Desgranges, 2011, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes teatrais são puramente humanas, elas nos pertencem e nos transformam social e politicamente, nos fazendo lutar pelo que acreditamos, trazendo à tona dificuldades e problemas a serem resolvidos, a participação ativa dos envolvidos resulta em uma gama de técnicas e conhecimentos produzidos com as experiências e com o tempo, e essa é uma ótima receita.

Com o presente trabalho, obteve-se uma base de como as artes teatrais auxilia na hora de tomar decisões rápidas e precisas, não só a disciplina em si ou ao encenar uma peça, mas também para toda a vida, seja dentro da escola ou fora dela, podemos dizer que os jogos de improvisação também contribuem muito para a formação do aluno e dos participantes envolvidos.

Tais contribuições ficam explícitas na vivência do projeto. Os acadêmicos conseguiram participar, deixar a timidez de lado, soltar a criatividade e tomar decisões rápidas para fazer uma improvisação

em questão de segundos. Quando existe um grupo bem empenhado que incentiva de maneira correta, faz com que o estudante não perceba que está naquela aula "chata". Independentemente da faixa etária, todo ser humano é capaz de ser criativo, ele só precisa do estímulo correto.

REFERÊNCIAS

ARTEN, A. *et al*. *Arte e inclusão educacional*. São Paulo: Editora Didática Brasil, 2007.

AZEVEDO JÚNIOR, J. G. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

BOAL, A. *O arco-íris do desejo*: o método Boal de teatro e terapia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.

CANANÉA, F. A. A. L. C. *Educação popular e identidade cultural*. João Pessoa: Imprell Gráfica Editora, 2016.

DE BOTTON, A.; ARMSTRONG, J. *Arte como terapia*. Tradução: Denise Bottmann. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

DEMASI, D. *et al*. *Teatro, guia prático*. Manaus: Editora Valer, 2011.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro*: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, F. *A Pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Tradução: Anna Bostock. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino do teatro*. 9. ed. Campinas SP: Papirus, 2012.

KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MACHADO, M. C. *A Aventura do Teatro & como fazer Teatrinho de Bonecos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SPRITZER, M. *A formação do ator*: um diálogo de ações. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

VIGOTSKI, L. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DENTRO DO CONTEXTO AMAZÔNICO: Uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia com acadêmicos de Eirunepé

Luciana Pereira da Costa e Silva

O contexto educacional na Amazônia tem se mostrado desafiador quando se trata do uso de tecnologias educacionais nas escolas. Entre os rios e florestas encontramos uma diversidade de cenários onde os autores da educação, em sua grande maioria, não têm acesso aos recursos e ferramentas tecnológicas. Sendo assim, propor uma didática que leve em consideração a alfabetização, letramento e inclusão digital é um caminho com muitos obstáculos. Com os acadêmicos da cidade de Eirunepé não foi diferente. Já finalizando o curso de pedagogia eles participaram da disciplina Tecnologias Educacionais e diante dos estudos, discussões e reflexões vivenciadas foram levantados os seguintes questionamentos: Como propor o uso de tecnologias educacionais em um contexto em que há escassez de recursos tecnológicos? Como ensinar sobre tecnologias se o próprio professor não se sente seguro para fazê-lo? É possível trabalhar com ferramentas off-line?

Entende-se que as diferenças sociais e a falta de equidade em um mundo globalizado só acentuam as desigualdades. Há uma polarização entre os que detêm e usam a tecnologia e aqueles que estão à margem desse conhecimento. Ao trazer à memória as experiências vivenciadas no período pandêmico do Covid 19, não é novidade afirmar que muitos estudantes ficaram prejudicados por não conseguirem se adequar a um contexto tão adverso, no qual as ferramentas tecnológicas regeram os processos de ensino e aprendizagem. Atualmente o quadro não se mostra diferente. Cardozo (2023) descreve um pouco dessas dificuldades e as tentativas de superá-las através de políticas públicas:

> Existem barreiras de várias características para possibilitar que uma escola tenha internet: sua localização, a infraestrutura das redes de telecomunicações dos

> municípios, entre outros. Por esse motivo, políticas de democratização do acesso à internet nas escolas, como o programa educação conectada, deve ter como critério a região com maior desigualdade, nesse caso as regiões do norte e nordeste (p. 12).

A BNCC traz em seu escopo o desenvolvimento de competências gerais voltadas às tecnologias educacionais, contudo, são poucas as escolas que possuem uma estrutura e artefatos tecnológicos para serem utilizados nas aulas. O texto da Base Nacional propõe a alfabetização, letramento e inclusão digital, no sentido de que os sujeitos se apropriem das ferramentas tecnológicas de forma crítica e consciente.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

O texto se mostra muito pertinente, contudo, é utópico diante da realidade da educação brasileira, principalmente no contexto de escolas localizadas no interior do Amazonas, onde não há equipamentos, estruturas e acesso à internet. Muitas vezes o espaço que acolhe os alunos na zona rural é muito pequeno, por vezes ao ar livre e com ensino multisseriado. Quando se trata de escolas na zona urbana, algumas até possuem computadores, tablets, porém, sem acesso à internet. Mesmo na proposta de se trabalhar com programas off-line, esbarra-se nas dificuldades de manutenção dos equipamentos e burocracia para uso deles em sala de aula.

É importante dizer que as tecnologias por si só não garantem o êxito na aprendizagem dos estudantes. Elas são ferramentas que podem auxiliar o professor em seu fazer pedagógico. E diante da geração dos nativos digitais, é imprescindível que as escolas repensem metodologias que atendam as necessidades de aprendizagem dessa nova geração. Sendo assim, sair da zona de conforto não é uma escolha para o docente, é uma imposição do mundo

capitalista, globalizado que exclui aqueles que não se adequam às mudanças constantes emergentes da sociedade pós-moderna.

Diante do exposto, pretende-se aqui compartilhar a experiência vivenciada pelo professor formador e acadêmico finalistas do curso de pedagogia, na disciplina Tecnologias Educacionais. O objetivo principal deste relato consiste em contribuir com propostas educativas que tenham em sua natureza a utilização de ferramentas tecnológicas, com intencionalidade pedagógica, proporcionando uma aprendizagem significativa para os estudantes desta nova geração que aprendem de forma autônoma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se pensa em tecnologia, é comum que as pessoas voltem seus pensamentos para a internet, para a inteligência artificial, para a robótica, para os artefatos disponíveis no mercado, contudo, o sentido da palavra é muito mais amplo e envolve pesquisa, conhecimentos, criação de coisas que podem auxiliar o Homem diante de suas constantes necessidades. Kenski (2007) traz um conceito preliminar do que se entende por tecnologia:

> Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento à construção à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, ou serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologia (p. 24).

Logo, a tecnologia vem acompanhando a história das gerações, trazendo mudanças constantes nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. É importante entender que estas não chegam simultaneamente para todos. O que para uns é novidade, para outros já é algo ultrapassado. Mesmo com o processo de globalização há muitas pessoas que vivem isoladas não tendo acesso ao conhecimento e recursos tecnológicos mais avançados disponíveis no mercado.

Em se tratando da região amazônica, em que as unidades de ensino estão localizadas em áreas ribeirinhas, entrecortadas por

rios e florestas, certamente as desigualdades de acesso se acentuam. Nesse sentido, percebe-se que o discurso de igualdade e equidade na educação, ainda é um caminho a ser percorrido.

Entretanto, independente da evolução das tecnologias em cada localidade, é factual afirmar que estas fazem parte do cotidiano das pessoas, e apresentam estreita relação com a educação. Pode-se dizer então que, tecnologias educacionais se constituem como o conjunto dinâmico de conhecimentos, processos, criações de instrumentos utilizados na ação educativa, para fins pedagógicos.

A partir das premissas acima, conclui-se que as tecnologias educacionais estão imbricadas no dia a dia da escola. Desde o planejamento do professor, até a aplicação das ações com os estudantes, é possível elencar tecnologias simples apoiando nesse processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é factual afirmar que não adianta ter um recurso tecnológico na mão e utilizar uma metodologia que não favoreça o protagonismo, o pensamento, a reflexão, a criticidade dos sujeitos. Um exemplo disso são as aulas expositivas em que o professor utiliza o projetor multimídia para que os alunos acompanhem a explanação. Este tipo de metodologia não se difere muito da aula tradicional em que o ensino é verticalizado e os recursos são os textos, esquemas e desenhos subscritos no quadro. Então, se faz necessário refletir sobre o uso adequado das tecnologias educacionais, não como um modismo, mas como um instrumento potencializador do processo de ensino e aprendizagem. Sousa *et al*. (2011) retratam um pouco sobre as políticas de implementação das tecnologias nas escolas do Brasil, através do ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional). No entanto, para além de equipar as escolas com computadores, e realizar formação continuada com os professores, se faz necessário pensar em metodologias que realmente irão fazer diferença na vida das pessoas e na sociedade.

> A educação no mundo e a brasileira vêm sofrendo novas intervenções nestes mais recentes 10 (dez) anos, no tocante à presença e implementação de tecnologias recentes na educação. No Brasil, nas escolas públicas, pode-se citar o ProInfo, como presença de uma Política Federal para informatizar as escolas e formar professores. Mas somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente, para que a prática pedagógica possa ser ressignificada, quando a

> questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (Sousa *et al*., 2011, p. 20-21).

Atualmente tem se falado muito sobre a utilização de metodologias ativas, uma vez que a nova geração, os nativos digitais, aprendem de forma diferenciada. Portanto, se faz necessário que os professores repensem suas práticas pedagógicas. Permanecer na mesma metodologia utilizada em anos passados não vai ajudar no alcance dos objetivos. Não vai agregar conhecimentos para nenhum dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Mattar (2013) descreve um pouco do abismo que há entre a geração dos nativos digitais e a geração dos imigrantes digitais.

> Alunos nativos digitais estão acostumados a receber as informações mais rapidamente do que seus professores imigrantes digitais sabem transmitir. Imigrantes preferem textos a imagens; já os nativos, ao contrário, preferem imagens a textos. Os imigrantes preferem as coisas em ordem, enquanto os nativos relacionam-se com a informação de maneira aleatória. Imigrantes estão acostumados a uma coisa por vez, ao passo que os nativos são multitarefas. Os imigrantes aprenderam de modo lento, passo a passo, uma coisa por vez, individualmente e, acima de tudo, seriamente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nossos sistemas educacionais foram projetados, e em virtude disso a escola tem ensinado habilidades do passado (p. 10).

Este abismo entre as gerações se constitui como um dos fatores que tem causado conflitos e inconsistências nas relações com os sujeitos escolares. São professores que tomam como referência a sua geração, seus valores, suas metodologias e querem trazer isso para uma geração que não teve tais experiências. Logo, a comunicação é truncada e não se consegue chegar aos objetivos propostos.

A inserção de tecnologias educacionais nas instituições de ensino perpassa por questões políticas, sociais e econômicas, mas também é fator predominante a deliberação do professor para mudanças, na sua forma de ver as novas gerações e incorporar novas estratégias e recursos no processo de ensino e aprendizagem. O caminho não é

fácil, mas é possível. Certamente vai exigir desse docente sair de sua zona de conforto e assumir uma postura de pesquisador, aprendiz e crítico do seu próprio fazer.

METODOLOGIA

Ministrar a disciplina Tecnologias Educacionais dentro do contexto amazônico, no curso de Pedagogia se constituiu um desafio tanto para o professor formador, quanto para os acadêmicos. No que diz respeito ao docente, os desafios começaram desde a articulação do planejamento, elaborado de forma colaborativa com todos os professores escalados para ministrar a disciplina acima citada. As expectativas para articular teoria e prática eram altas, contudo, cogitou-se as possíveis dificuldades: falta de equipamentos como: computadores, laptops, tablets, projetores multimídia, acesso limitado à internet etc. Diante dessas incertezas, o grupo de professores decidiu que algumas atividades como: uso de jogos educativos, aplicativos e programas on-line, só seriam utilizados caso houvesse o acesso à internet e os equipamentos necessários. Foi combinado que o planejamento seria flexibilizado para atender às necessidades formativas dos acadêmicos e às condições estruturais vigentes nos municípios.

Na cidade de Eirunepé, a turma de acadêmicos era composta por 37 participantes. Apenas 10 alunos tinham laptops. O laboratório de informática do núcleo da UEA também não dispunha de um número de computadores suficientes e em boas condições de uso, que pudessem atender à necessidade da turma. O uso da internet também ficou inviável. A maior parte dos discentes apresentavam dificuldades no que concerne ao domínio das ferramentas tecnológicas. Alguns tiveram acesso a esses artefatos na universidade, e mostravam medo, quando convidados a manusearem os programas propostos.

Diante dessas condições estruturais, projetou-se a utilização de aplicações/programas em modo off-line. Como por exemplo: Elaboração de jogos no programa Power Point, elaboração de histórias em quadrinhos no programa Hagaquê etc. Outra proposta oferecida aos discentes foi a construção de jogos desplugados, ou seja, aqueles que não dependem de equipamentos eletrônicos para

funcionarem. Todas essas possibilidades práticas foram pensadas levando em consideração que não bastava levar a tecnologia (a ferramenta), sem pensar na intencionalidade pedagógica e nos objetivos de aprendizagem.

> Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as Tics possam trazer alterações no processo educativo, no entanto elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicament (Kenski, 2007, p. 46).

A articulação teoria e prática conduziram todo o processo formativo desta disciplina. Reflexões a partir dos textos propostos na ementa, estudos de caso trazendo diversas problemáticas nortearam as rodas de conversa. Os acadêmicos puderam trazer suas experiências pessoais nas escolas em que já atuavam e agregar novas possibilidades de metodologias, no sentido de promover a aprendizagem dos estudantes.

Em uma dessas discussões foi proposto o estudo sobre metodologias ativas e como estas poderiam ser implementadas na prática escolar. A perspectiva se assentou no protagonismo dos estudantes e na aprendizagem significativa.

> As metodologias ativas de ensino e de aprendizagem estão relacionadas com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades em que são protagonistas da própria aprendizagem. Assim, essas metodologias procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam (Valente *et al.*, 2018, p. 25).

Dentro da perspectiva das metodologias ativas, foi construída a proposta para os estudos integradores. Esta é uma atividade

que ocorre geralmente ao final da disciplina e tem a intenção de ampliar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, além de promover a participação da comunidade em geral. O tema escolhido foi: Metodologias ativas: O uso de jogos desplugados na educação.

O movimento de rotação por estação foi escolhido como estratégia pedagógica para organizar a experimentação com os jogos desplugados. Esta estratégia consiste em experimentar diversas atividades em formato de circuito. A turma é dividida em pequenos grupos e conforme um tempo acordado, trocava-se de estação até que todos consigam vivenciar todas as atividades.

> Modelo de rotação: os estudantes realizam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade on-line (Bacich *et al*., 2015, p. 47).

Entre as potencialidades do movimento de rotação por estação, destaca-se aqui a possibilidade de se trabalhar com atividades diferenciadas, contemplando os mais variados estilos de aprendizagem, possibilitando maior interesse e protagonismo dos estudantes. A organização para os estudos integradores ocorreu nas seguintes etapas:

1. Cada grupo de acadêmicos construiu um jogo desplugado, a partir dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.
2. Também foi necessário elaborar um planejamento descrevendo a intenção pedagógica do jogo, os objetivos, o passo a passo, regras e avaliação.
3. A vivência do movimento de rotação ocorreu primeiro entre os acadêmicos. Uma socialização para análise e ajustes finais.
4. A aplicação ocorreu na Escola Estadual Conrado Pinto Gomes com a participação dos estudantes das turmas de 6º e 7º anos,professores da escola, pedagogo. A mediação da atividade foi realizada pelos acadêmicos sob a orientação da professora formadora.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Entende-se que para chegar na atividade dos estudos integradores percorreu-se todo um caminho de estudo, análise, reflexão e planejamento. Qualitativamente pode-se afirmar que houve um processo de desconstrução quando se pensou no uso de tecnologias educacionais para além da utilização de máquinas e artefatos da modernidade. Abriram-se possibilidades para a inserção de novas metodologias nas quais os sujeitos de aprendizagem pudessem ser protagonistas e autônomos do seu fazer. A socialização na construção e manuseio de jogos desplugados proporcionou a troca de experiências entre os acadêmicos, que puderam implementar novas estratégias em sua prática pedagógica nas escolas em que atuam.

Também houve a participação da comunidade escolar (professores, estudantes e pedagogo), promovendo assim a troca de saberes entre a universidade e a escola. Quantitativamente teve-se a participação em média de 5 turmas (150 estudantes) que passaram pelo movimento de rotação por estação. Percebeu-se o interesse, a motivação, o envolvimento deles nas atividades propostas.

Em relação aos acadêmicos, foi possível experimentar na prática a inserção de uma ferramenta tecnológica (jogos desplugados), pautada em uma metodologia com intencionalidade pedagógica. A dialética entre teoria e prática precisa estar no campo de visão do professor. Uma alimenta a outra. É através da teoria que se desvela a prática educativa, e na prática educativa é que se constrói, desconstrói e se consolida a teoria.

É notório que, quando os docentes planejam e pensam em atividades com intencionalidade pedagógica, que tenham sentido para os estudantes, os resultados tendem a ser satisfatórios. Contudo, esse caminho é árduo. Vai exigir desse docente persistência, resiliência, deliberação para construir, desconstruir, renunciar, experimentar, errar, prosseguir etc. Quem estiver disposto a enfrentar essa caminhada, certamente colherá os frutos do seu trabalho.

Logo, dentro da realidade amazônica, sem muitos recursos tecnológicos, foi possível desenvolver práticas pedagógicas significativas que envolveram em primeiro plano, os acadêmicos, professores que já atuam em escolas localizadas entre rios e florestas. Também foi possível proporcionar aos estudantes da Escola Estadual

Conrado Pinto Gomes uma experiência de aprendizagem por meio dos jogos desplugados e de metodologias ativas, proporcionando assim maior interatividade, protagonismo e ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias cada vez mais têm sido um assunto em voga nas pesquisas de cunho educativo. Os programas governamentais buscam capacitar os professores para as necessidades que se apresentam na pós-modernidade e equipar as escolas com ferramentas tecnológicas. Contudo, ainda há um grande abismo entre o ideal e o real. As desigualdades sociais, a falta de equidade no que concerne a uma educação de qualidade são entraves que perduram e impactam na democratização do ensino e no acesso às tecnologias.

Diante desse cenário, muitos educadores podem ter a postura do conformismo. Aceitar as condições vigentes e não buscar transformações. Por outro lado, podem existir aqueles que queiram fazer a diferença. Não cruzar os braços e na sua simplicidade promover uma educação crítica e transformadora.

Nas escolas entre os rios e florestas há uma variedade de possibilidades que podem ser exploradas, descobertas e implementadas, no sentido de promover o desenvolvimento da região e do ser humano que faz parte dela. O professor pode ser este mediador que instiga, problematiza, oportuniza para que o outro pense e descubra. As dificuldades sempre existirão. Porém, elas precisam ser um trampolim para se chegar a novos patamares.

Trabalhar com a disciplina Tecnologias Educacionais foi um aprendizado para o professor formador e para os acadêmicos, que diante das incertezas, da insegurança, da falta de recursos, se debruçaram nos estudos, refletiram, discutiram, discordaram, acordaram e construíram uma prática pedagógica significativa e possível.

Logo, é possível implementar de uma forma geral o uso de tecnologias educacionais em qualquer contexto. Talvez não seja a tecnologia mais atualizada. No entanto, se tal tecnologia favorece o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a emancipação dos sujeitos, certamente é importante se apropriar dela.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; TANZI, N. A; TREVISANI, F. M. (orgs.). *Ensino Híbrido*: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021*. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília, DF, 2021.

CARDOZO, R. D. Acesso à internet nas escolas públicas em tempos de pandemia: mensurando a desigualdade regional brasileira. *Revista Amazônida*, v. 7, n. 1, p. 01-15, 2022.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias*: o novo ritmo da informação. Campinas-SP: Papirus, 2007.

MATTAR, J. *Games em Educação*: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

SOUZA, R. P.; MOITA, F. M. C. S.C.; CARVALHO A. B. G. *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (orgs.) *Tecnologia e educação passado, presente e o que está por vir*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

GUAJARÁ

Guajará é um município brasileiro do interior da região mais ocidental do estado do Amazonas. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 17.193 habitantes. Neste município foram formados 33 professores cursistas de Pedagogia pelo Parfor/UEA.



METODOLOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM GUAJARÁ/AM, 2020

Anne Carolina Marinho Dirane
e Maria de Jesus do Carmo de Araújo

GUAJARÁ, AM

O município de Guajará (Figura 1), assim como muitas cidades pelo interior do Amazonas, possui o nome a origem indígena que significa em Tupi, uma árvore[4]. Segundo o último censo de 2022[5], a cidade tem cerca de 13.815 pessoas residindo no município, e renda de 1,4 salários-mínimos[6].

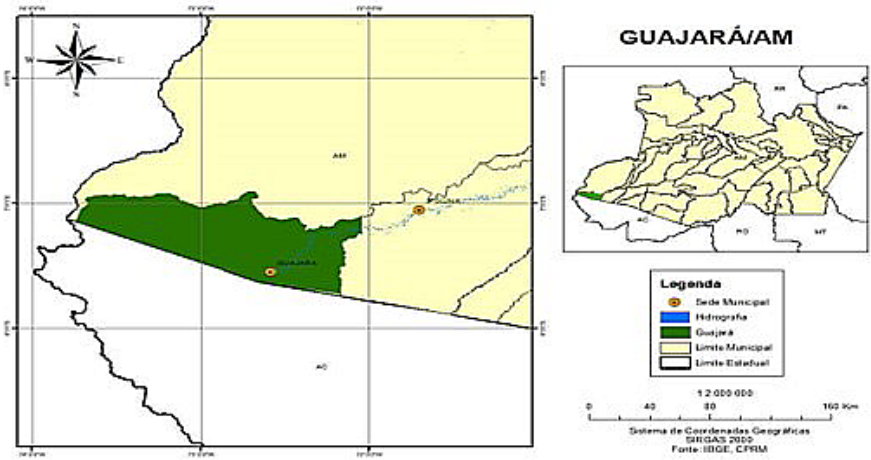
Guajará fica em uma localidade distante da capital amazonense, sendo mais próximo do estado do Acre, "descendo" o rio que corta o município, ainda encontramos dois outros interiores: Eirunepé e Ipixuna. Os principais meios de transporte para sair da pequena urbe são os fluviais e aéreos. No período em que estive na cidade o porto tinha sido recém-inaugurado e era um orgulho para a população. Visivelmente a estrutura da cidadela demonstrava pequena atividade econômica e atrativos turísticos, mesmo assim no trabalho de campo que será exposto posteriormente realizamos uma atividade para valorização da História e patrimônio local.

4 Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/guajara/historico. Acesso em: 21 nov. 2023.

5 Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/guajara/panorama. Acesso em: 21 nov. 2023.

6 Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/guajara/panorama. Acesso em: 21 nov. 2023.

Figura 1 - Localização do município de Guajará/AM



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023

Queremos destacar que em Guajará não possui um núcleo da UEA, as aulas foram ministradas em uma escola municipal que foi cedida pela prefeitura em parceria com a instituição de ensino superior para acolher os acadêmicos. Trouxemos essa perspectiva para demonstrar o quanto é importante o fortalecimento da interiorização no Amazonas, e como políticas educacionais se fazem pertinentes para a formação não somente de profissionais da educação, mas também da sociedade em geral abrangendo planos para crianças, jovens, adultos e idosos.

METODOLOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM GUAJARÁ – AM, 2020

Um dos grandes desafios para a educação é proporcionar qualidade de ensino a todos os níveis e campos educacionais presentes no Brasil, isso porque temos proporções continentais, influências climáticas e as particularidades de cada local no território brasileiro. Nos últimos anos é notório os problemas enfrentados em sala de aula, podemos visualizar tal situação em alguns exames como o Saeb e Provinha Brasil, em que os resultados não são satisfatórios (em especial pós-pandemia da Covid-19) com relação às disciplinas de Língua

Portuguesa e Matemática, duas áreas de fundamental importância para as séries iniciais e para a disciplina de História, que exige muita leitura e interpretação dos fatos históricos.

Nesse breve texto, não temos a presunção em discutir a História da Educação no Brasil, no entanto, iremos destacar alguns pontos necessários para chegarmos a real proposta do relato de experiência sobre a Metodologia do Ensino-Aprendizagem da História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Guajará – AM, 2020.

Precisamos pontuar que tivemos um período da história do Brasil onde a disciplina de História foi unida a outras áreas, tirando a sua autonomia e a tornando secundária na formação das crianças a partir da introdução da disciplina de Estudos Sociais, de acordo com Bitencourt (2008), os métodos se tornaram de vital importância para o bom resultado dos Estudos Sociais, uma vez que os conteúdos históricos, geográficos, sociológicos, etc, se diluíram, assim como as categorias e conceitos básicos provenientes das ciências de referência. Após esse período de recessão no campo histórico, a redemocratização do país trouxe novos interesses para o campo de pesquisa e também métodos para estudar e pesquisar história. Vale ainda ressaltar a importância de termos um país democrático, onde se tem a liberdade de expressar e estudar as mais diversas formas do saber científico.

Segundo a Constituição de 1988, o Cap. III, Seção I, Art. 205, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[7]. Reavaliando a fonte, nota-se que além do aspecto legal e familiar, a constituição já engloba também (ainda que não diretamente para o Parfor) a proposta do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - Parfor[8], pois o plano nacional busca formar professores, em especial

7 Disponível em: https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=205. Acesso em: 20 nov. 2023.

8 *Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006*, e as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE, conforme *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, resolve: Art. 1º Aprovar, na forma do anexo, o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

os que já atuam em suas comunidades, no caso da região amazônica, nas comunidades ribeirinhas.

É importante ressaltar que o papel do Estado não está desvinculado ao da família, pois ambas devem compartilhar desse processo de ensino-aprendizado, nesse aspecto, além da constituição, podemos contar com LDB[9], que é mais um instrumento para fortalecer o processo educacional desde as séries iniciais. Para começar abordar o que o relato pretende explorar, é importante ressaltar que a educação do tempo presente no que tange a disciplina de História não é mais um ato de decorar, mas sim, de pensar/ analisar e respeitar o contexto em que a criança está inserida, para Bittencourt (2008), a história inicialmente ensinada, por métodos exclusivos de memorização aos poucos passou a incorporar os métodos ativos, inspirados em pressupostos da psicologia cognitiva.

Ao pensarmos nessa Nova Escola não valorizamos apenas os grandes fatos e os heróis das páginas dos livros, mas as crianças que compõem o campo social da qual ela pertence, como a sua família, a escola, a igreja, o bairro, entre outros, podemos incluir nessa dinâmica histórica também a interdisciplinaridade, neste caso com a Geografia que contribui para o processo de ensino-aprendizado. Com a Nova História fazemos uso de novos métodos e verificamos a ampliação de conhecimentos para compreender a realidade na qual vivemos, todas essas mudanças partem do interesse em aprender cada vez mais a partir da prática de ensino e aprendizado, segundo Fonseca,

> As correntes da chamada história nova estabeleceram, [...] um diálogo crítico com a forma tradicional e pensar, de ensinar a disciplina: abandonaram algumas posições, incorporaram outras e, fundamentalmente, transformaram a maneira de pesquisá-la e estudá-la. A História, no século XX, passou a dialogar com outras disciplinas, um movimento interdisciplinar que foi crescente até os dias de hoje [...] (2009, p. 55).

As mudanças de paradigmas fortalecem a possibilidade de abrangência no campo da História reforçando a noção de sujeitos históricos e como eles contribuem para os processos de transformações

9 *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

que a sociedade vem vivenciando nas últimas décadas, para isso utilizamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam as perspectivas para as séries iniciais,

> O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de história, lançado, oficialmente, pelo Ministério da Educação em 1997, tenta dar uma resposta sobre o que da nossa cultura, da nossa memória é mais adequado transmitir às novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil [...] (Fonseca, 2003, p. 32).

e para a BNCC[10]:

> A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um "Eu" e de um "Outro". O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (2017, p. 403).

Os documentos citados acima estimulam a ideia de que as crianças precisam se reconhecer como sujeitos históricos, e membros participantes das dinâmicas vivenciadas desde os primeiros processos de aprendizado na educação básica,

> A história do aluno, por exemplo (local e data do nascimento, com quem vive, lugares em que morou, mudanças de bairro e de profissão dos pais, fatos ocorridos antes e depois da sua vivência na escola, idade e origem do avô etc) elaborada pelo professor, fornece informação para o controle discentes e estratégias de ensino da ideia de mudança, dos conceitos de geração e migração, tempo e espaço, problemas de transporte entre outros [...] (Freitas, 2010, p. 228).

10 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 23.

Existem muitos desafios para os profissionais da educação, além de contribuir no processo de ensino e aprendizado, precisamos estar sempre lendo, pesquisando, buscando e cruzando fontes para que assim seja um professor facilitador no processo educacional. Além disso, podemos ressaltar outras questões que são incumbidas para quem deseja trabalhar em sala de aula. Nesse processo de formação onde muitos atuam no município de Guajará e adjacências discutimos em sala como: a importância do planejamento, uso de fontes, avaliações, entre outros[11].

As atividades teóricas são pertinentes para que os professores em formação tenham a base para conseguir direcionar as crianças que estão nas séries iniciais. Muitas das aulas tiveram discussões dos textos da disciplina e exposições relacionadas às práticas desenvolvidas pelos acadêmicos no seu ambiente de trabalho, além disso, foi possível traçar uma linha do tempo do que eles estavam aprendendo e como era na época em que eles cursaram a educação básica. Esse exercício ajuda na compreensão das mudanças ocorridas nos últimos anos no campo da educação brasileira e da disciplina de História.

As mudanças nos campos dos saberes em especial o da disciplina de História devem ser melhor exploradas pelos acadêmicos, as várias metodologias de análise de fontes mudaram com o passar do tempo e hoje ajudam a compor o saber científico da área. Para isso se faz necessário colocar em prática as atividades que muitas vezes ficam no papel, faz-se necessário um planejamento para que a ação pedagógica de fato ocorra, segundo Pimenta:

> Em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas,

11 Ler: SCHMIDT, M. A. S. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *In*: BIT-TENCOURT, C. M. F. (org.). *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1996. p. 115-128; REZENDE, M. J. A concepção de ensino de História presente nos planos de ensino dos licenciados em História da USP. *In*: *História & Ensino*. Londrina, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012. p. 235-247; BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História*: Fundamentos e Métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

> supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominaremos de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas (2005-2006, p. 12).

Para que tenham uma melhor compreensão do que foi estudado no decorrer de 12 dias a organização da disciplina estipula atividades teóricas e práticas, nos possibilitando conhecer e fortalecer a História local, por isso que a última parte do desenvolvimento da formação dos professores em Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Geografia e História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Guajará-AM, 2020, foi a atividade de campo que será explorado no próximo tópico.

ATIVIDADE DE CAMPO

As atividades práticas são carregadas de expectativas, pois é o momento em que podemos fazer uso de teorias e metodologias estudadas em sala, e aplicá-las utilizando o cotidiano dos professores em formação para adaptá-las à realidade local (Figura 2). Ressaltamos que muitos dos acadêmicos nunca saíram do seu município e a maioria atuam nas áreas adjacentes a Guajará-AM, por isso ao pensar em algo prático aliado às questões históricas, foi possível planejar entrevistas com alguns moradores e mapear pontos históricos do município.

Figura 2 - Atividade prática de Metodologia do Ensino-Aprendizagem da História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Turma de Pedagogia/PARFOR, Guajará/AM



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023

Para a pesquisa feita com os moradores mais antigos da cidade utilizamos a memória pertencente a eles, que chamamos memória por tabela[12], ou seja, histórias que são passadas de geração para geração de modo oral. Essa atividade despertou o que vínhamos discutindo no decorrer da disciplina que todos somos sujeitos históricos e que contribuímos com os processos de mudança e permanências. Para Biazzi,

> Nas últimas décadas, a história local vem ganhando espaço no campo da pesquisa enfatizando que a mesma precisa estar integrada à história geral, não apenas como um dado disperso, mas como parte de um todo mais amplo e complexo. Seus méritos principais encontram-se singularidade e diversidade, buscando apreender o tempo vivido em cada localidade, evidenciando que as experiências são diferentes durante um mesmo contexto histórico [...] (2015, p. 4).

As entrevistas foram apresentadas em um seminário avaliativo, e a resposta dos professores em formação foi muito positiva, alguns salientaram sobre a necessidade de guardar essas memórias para que elas não se percam com o passar do tempo, trouxeram ainda as suas memórias próprias que foram resgatadas a partir da escuta desses mais antigos, muitos deles se viram nas falas expostas e contribuíram.

12 Ler: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

A atividade de campo consistiu em caminhar pela cidade destacando os monumentos históricos, memórias e temporalidades em volta desses patrimônios. Esse tipo de atividade resgata as memórias e histórias passadas de geração para geração fazendo com que os mesmos se vejam fazendo parte da história do município de Guajará, mais do que isso, pensando a possibilidade de contar a história da cidadela a partir dos relatos dos entrevistados em si. Alguns pontos visitados foram o porto da cidade, a igreja matriz de São Francisco, o parque de exposições, o estádio de futebol e a primeira igreja evangélica do município.

Este artigo busca valorizar as memórias vivenciadas na atividade teórica e prática da disciplina de Metodologia do Ensino-Aprendizagem da História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, avivando a importância do Parfor em formar e estar presente na região amazônica, possibilitando conhecimento e formação para aqueles que atuam conforme a dinâmica de cada localidade desta região. De forma pertinente, a disciplina seguinte era de Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo assim uma conexão que já foi explorada neste texto, a importância da interdisciplinaridade, em tempo e espaço no município de Guajará.

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A ciência geográfica objetiva o entendimento do espaço e todas as suas dinâmicas, subsidiando o planejamento das ações antrópicas no mesmo. Entender a geografia é bem mais que conhecer os relevos e suas formas, e compreender que o homem é um agente transformador do espaço e é transformado por ele. As transformações sociais, as integrações culturais e as dinâmicas naturais ocorrem no espaço, que pode ser local ou global.

A Geografia se faz necessária como componente curricular, devido a sua relação direta com o espaço geográfico, que de acordo com Corrêa (1982), o espaço geográfico é a morada do homem e abrange a superfície da Terra. Esse espaço pode ser entendido como o espaço produzido pelo homem e que está em constante transformação ao longo do tempo. O espaço geográfico possui um caráter histórico e, por isso, é capaz de contar a história e as características da ação humana sobre o meio em que vive.

Atualmente, um dos grandes desafios do professor, é competir com as ferramentas que a tecnologia proporciona e a velocidade com que elas alcançam os alunos. Mas isso não deve ser um problema para o docente, uma vez que ele pode usar essas ferramentas ao seu favor.

O componente curricular Metodologia do Ensino-Aprendizagem da geografia na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental abordou de forma didática o que é a geografia e como deve ser seu ensino, de acordo com a BNCC. Antigamente, a geografia trabalhava excessivamente a descrição dos lugares, impondo aos alunos o que se convencionou denominar popularmente de "decoreba" (Pinheiro, 2021). Esse modo de ensino baseava-se no modelo francês, principalmente nos resumos de Geografia que eram importados da França.

Os períodos de 60 e 70 propiciaram uma mudança radical não só na Geografia como nas outras disciplinas que tradicionalmente compõem os currículos escolares, decorrentes fundamentalmente do golpe militar que instituiu a partir de março de 1964 (até 1985) o período da Ditadura (Pinheiro, 2021).

De forma lenta, a criticidade foi se expandindo pelo Brasil e tomando conta das discussões que permeiam na escola. A geografia crítica surge, incitando mudanças na forma de ministrar aulas, no que diz respeito ao próprio pensamento geográfico, na abrangência de novos conteúdos e na valorização de condutas e habilidades necessárias aos novos tempos (Vesentini, 2004).

De acordo com Vesentini (1985), a geografia ainda é embrionária, especialmente no ensino, no entanto, é a geografia que devemos, geógrafos e professores, construir. A BNCC dá a ideia que tem se fortalecido recentemente de que o ensino de geografia deve promover ao aluno a oportunidade de se apropriar de um modo específico de olhar e compreender o mundo: o olhar geográfico (Callai *et al.*, 2016).

A GEOGRAFIA NO ENSINO PEDAGÓGICO, A EXPERIÊNCIA

O texto da BNCC, indica que o exercício do raciocínio geográfico e desenvolvimento do pensamento espacial, se faz via mobilização de conceitos geográficos e da aplicação de procedimentos de pesquisa e análise próprios dessa área de conhecimento. O entendimento dos conceitos geográficos aborda não somente o seu significado, mas

também a sua aplicação na realidade. Sua compreensão permite ao aluno o desenvolvimento de uma nova visão de mundo, uma visão que conta com o raciocínio geográfico para entender os fenômenos da realidade de forma crítica e ativa (Pinheiro, 2019).

De acordo com a BNCC, os conceitos geográficos que considera mais relevantes para constar nos currículos e proporcionar o desenvolvimento, pelos alunos, do pensamento espacial, são:

> [...] a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (Brasil, 2017, p. 359).

Diante do exposto, a pedagogia tem um papel fundamental, que é entender esses conceitos e abordá-los de forma prática e acessível aos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais.

A experiência com a turma de Pedagogia, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no município de Guajará/AM foi uma oportunidade para troca de conhecimento incrível. Tudo começa com a logística, que é uma verdadeira aventura, uma vez que se faz necessário sair de Manaus, capital do Amazonas, fazer uma conexão em Brasília, para poder chegar em Rio Branco, capital do Acre, onde é obrigatório uma escala, com destino a Cruzeiro do Sul (AC), para pegar 17 km de estrada, até chegar ao destino, o município de Guajará (AM).

A disciplina Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é composta de 60h, distribuídas em 36h teóricas e 24h práticas. O segundo grande desafio, para o professor de geografia, consiste em planejar as atividades práticas sem o conhecimento prévio do local, mas os desafios existem para que sejam superados.

No período estipulado e de acordo com o cronograma, foram realizadas duas atividades práticas, a primeira consistiu no reconhecimento e entendimentos dos espaços, sempre relacionando com as categorias de análise da geografia. Muitos

desses espaços são de uso comum, frequentado por muitos dos estudantes, mas a definição e conceitos não eram necessários. A partir do contato dos estudantes com a geografia, a percepção dos mesmos mudou, pois passaram a se ver como agentes atuantes e transformadores do espaço.

Os locais escolhidos para o desenvolvimento da atividade prática (Figura 3), foram a orla da cidade e a praça da Igreja principal da cidade. O objetivo foi o reconhecimento e entender a organização desses espaços, de como podem modificar o ambiente e de como são modificados, de acordo com as necessidades sociais.

Figura 3 - Orla da cidade e Igreja de São Francisco, município de Guajará/AM



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023

As experiências e o conhecimento do aluno adquiridos em casa, em sociedade e na vida cotidiana precisam e devem ser valorizados, sendo utilizados na construção de novos conhecimentos e aprendizados. O conhecimento adquirido em sala de aula foi utilizado na prática, à medida que puderam observar tudo que está ao seu redor e relacionar com o que foi estudado, assim ele observará seu espaço ocupado, seu território delimitado, seu lugar, a paisagem presente ou aquele que não existe mais e foi substituída por outra (Ferreira *et al*., 2011).

A segunda atividade prática, reuniu as aulas teóricas e o que foi aprendido na primeira atividade, consistindo na elaboração de material didático e cartográfico, para os alunos entenderem o espaço

nas suas diversas escalas e como eles são delimitados, bem como as diferenças entre eles.

A alfabetização cartográfica é de suma importância, pois ensina o aluno a conhecer o mundo através dos mapas, nesse sentido, o professor precisa saber fazer a leitura correta e estar atento às possíveis distorções.

Para a construção de globo terrestre, mapas temáticos e álbuns seriados, os acadêmicos utilizaram matérias de fácil acesso, como papel ofício, cartolina, isopor, cola, tesoura, barbante e pincéis coloridos (Figura 4).

Figura 4 - Apresentação dos trabalhos dos acadêmicos do curso de Pedagogia/ Parfor/UEA



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023

A prática em geografia tem o objetivo de formar cidadãos conscientes e críticos a respeito do espaço e dos fenômenos vivenciados, definindo o espaço ocupado por nós e pelas coisas na prática saindo da teoria (Figura 5). É entender que nós vivemos no espaço, que tudo que existe ocupa um lugar no espaço. A geografia tem a função de contribuir com a formação do cidadão, justificando assim a presença da disciplina nas séries iniciais, sendo sua prática fundamental ao currículo de formação do professor, pois é a oportunidade de viver a experiência e realizar na prática o conhecimento teórico adquirido no decorrer de sua formação acadêmica (Ferreira, 2011).

Figura 5 - Resultado das práticas acadêmicas dos alunos do curso de Pedagogia/ Parfor, Guajará/AM



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que oportunizar e dar formação às pessoas que atuam no campo da educação nas comunidades rurais e ribeirinhas são de fundamental importância para consolidar o comprometimento com as futuras gerações que estão nas séries iniciais, por isso políticas de valorização do profissional da educação passar por reconhecimento profissional e financeiro, mas também em capacitar cada vez mais esses agentes formadores de uma sociedade mais consciente e igualitária. Para isso precisamos destacar o papel das disciplinas da área de humanas, onde um dos fatores é o olhar crítico com relação ao que temos vivenciado nos últimos anos com relação às mudanças no campo educacional.

A base da educação do nosso país precisa se fortalecer cada vez mais, para isso precisamos nos ver como sujeitos históricos e agentes do sistema do qual estamos inseridos, nota-se a partir disso que a junção de teoria e prática consolida a ideia de resgatar e guardar as memórias que os agentes do tempo guardam para si, e lutam para mantê-las viva

com o passar do tempo. Para isso, entrevistas, registro e preservação de patrimônio material e imaterial são de fundamental importância para a preservação das histórias dos municípios do Amazonas.

Para que ocorra a preservação das histórias, é necessário perceber e entender o espaço vivido e transformado, oportunizando de igual forma os saberes dos envolvidos, em todas as suas vertentes. As práticas de campo são valorosas, para a melhor e total compreensão do ensino, possibilitando a integração entre os alunos, professores e comunidade local, trazendo um novo olhar sobre os espaços e uma nova forma de se perceber e compreender suas atuações e seus reflexos nos espaços naturais e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base.

CALLAI, H. C. *et al*. O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. *Revista da ANPEGE*, v. 12, n. 18, p. 43-55, 2016. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/issue/view/259/showToc. Acesso em: 21 dez. 2023.

CORRÊA, R. L. O espaço geográfico: algumas considerações. *In*: SANTOS, M. (org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982.

FERREIRA, A. A. *et al*. A importância da prática de ensino em geografia. *IV EDIPE* – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

FONSECA, S. G. *Fazer e ensinar História*. [*S.l.*]: Ed. Dimensões, 2009.

FONSECA, S. G. *Didática e prática do ensino de História*. São Paulo: Papirus. 2003.

FREITAS, I. *Fundamentos teórico metodológico para o ensino de História*: anos iniciais. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

NUNES, I. V.; BIANCHEZZI, C. *O ensino de história local*: desafios e superação em uma experiência na escola pública. Campina Grande: Realize editora, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PINHEIRO, I.; SANCHES LOPES, C. A geografia na base nacional comum curricular (BNCC): percursos e perspectivas. *Geo UERJ*, v. 39, 2021.

PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

REZENDE, M. J. A concepção de ensino de História presente nos planos de ensino dos licenciados em História da USP. *História & Ensino*, v. 18, n. 2, p. 235-247, 2012.

SCHMIDT, M. A. S. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *In*: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1996. p. 115-128.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, J. W. (org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

IPIXUNA

Ipixuna é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas, região Norte do país. Pertencente à mesorregião do Sudoeste Amazonense e microrregião de Juruá, seu nome provém do rio Ipixuna, um dos principais afluentes do rio Juruá, com extensão de cerca de 300 quilômetros. Sua população foi estimada no último censo do IBGE de 31.172 habitantes. Neste município, o Parfor/ UEA formou 24 professores do curso de Pedagogia.



ESTÁGIO EM IPIXUNA:
Um rio a transbordar afetos e conhecimentos

Aldenéia Soares da Cunha
e Joaquina Maria Batista de Oliveira

Saga de Um Canoeiro
Boi Caprichoso
Vai um canoeiro, nos braços do rio
Velho canoeiro, vai, já vai canoeiro
(Barbosa, 1997)[13]

A vivência no estágio supervisionado realizado no município amazonense de Ipixuna forneceu uma ampla gama de experiências e oportunidades relacionadas à formação de professores. Ele proporcionou a nós, professoras, um mergulho profundo nas experiências práticas do ensino.

Na vastidão da Amazônia, onde a beleza natural contrasta com as dificuldades do cotidiano, a ideia de cursar uma universidade parece algo além do alcance, uma miragem distante para muitos filhos de ribeirinhos, de agricultores, de pescadores, no entanto, a presença da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por meio do Parfor desempenha um papel essencial na formação de educadores comprometidos com a realidade local. A diversidade cultural e as particularidades locais enriqueceram a experiência, tanto dos professores cursistas quanto das professoras formadoras, permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas do estágio supervisionado.

Imergir na experiência de orientação de estágios no curso de Pedagogia revelou-se uma jornada repleta de descobertas e transformações. Desde a nossa perspectiva como professoras formadoras e orientadoras, munidas de bagagens com experiências e aspirações, até a conexão intrínseca entre nossas histórias pessoais e o propósito dos acadêmicos em impactar. Diante disso, testemunhamos um cenário genuinamente fascinante.

13 Esta é uma toada (ritmo musical próprio do evento cultural Boi-bumbá) do boi Caprichoso, de composição de Ronaldo Barbosa, lançada em 1997 na apresentação do referido boi durante o Festival Folclórico de Parintins.

Entre planejamentos meticulosos, seleção meticulosa e organização de materiais, bem como definição da abordagem metodológica, embarcamos rumo a essa jornada intensa e desafiadora. Trabalhamos com uma turma diversificada que incluía alunos indígenas, sendo necessário fazer ajustes para manter a qualidade do ensino, sem comprometer a essência original do estágio.

Nossas vivências se deram em três momentos distintos. O primeiro foi a condução do estágio supervisionado na educação infantil, depois no ensino fundamental, seguido pelo estágio em gestão escolar, em que os alunos buscaram entrelaçar suas práticas com o conhecimento adquirido durante o curso.

Entrar no contexto do estágio supervisionado, em Ipixuna, foi como mergulhar em um rio abundante em experiências, onde as correntezas carregavam não apenas conhecimento acadêmico, mas também a riqueza dos afetos compartilhados entre alunos, professores e a comunidade local. Nesse cenário singular, cada momento foi uma jornada de aprendizados e emoções, moldando não apenas o percurso acadêmico, mas também deixando uma marca indelével nas vidas daqueles que se aventuraram nessas águas.

O RIO DE POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARFOR

> Vai um canoeiro, no murmúrio do rio
> No silêncio da mata, vai, já vai canoeiro
> Já vai canoeiro, nas curvas que o remo dá, já vai canoeiro
> Já vai canoeiro, no remanso da travessia, já vai canoeiro

Parece um sonho distante, praticamente inalcançável, que se perde, com o trabalho de sol a sol, de chuva a chuva: ingressar no ensino superior. Nesta Amazônia de grande beleza, os desafios são muitos, em especial se somos de famílias com pouco poder econômico, se o dinheiro que se ganha é para as necessidades básicas (comer, a mais importante), se a distância de rios e rios, de matas e matas é difícil de ser vencida, se a vida na cidade requer custos que as famílias não podem pagar.

É comum que em nossas mentes ecoem "Neste país é proibido sonhar" (Andrade, 2013, p. 35), como lembra o poeta Carlos Drummond. Contudo, o que resta quando as adversidades

são companheiras da vida? Se entregar, desistir ou sonhar. É isso que inúmeras pessoas fazem quando vão ao roçado em um trabalho árduo para fazer farinha; quando plantam guaraná e se dedicam a esta plantação durante uma vida; quando cozinham, pescam, cuidam dos animais: sonhar.

Sei que formação superior não deveria ser um sonho, mas uma realidade para todos que quisessem seguir por este campo. No entanto, na realidade brasileira, poucos conseguem ingressar na universidade, e o motivo se entranha nos meandros de uma realidade social desigual e completamente segregadora. É assim que meninas e meninos não seguem os estudos até o Ensino Médio, não alcançam uma vaga no Ensino Superior e o sonho fica encoberto por uma fumaça até que se torne, em muitos casos, cinzas.

Uma possibilidade de tornar esse direito-sonho em realidade é por meio do Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, um programa do Governo Federal, desenvolvido via Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em busca de contribuir para a formação inicial dos professores vinculados à rede pública de educação básica. O programa oferece cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

Segundo a Capes, o objetivo deste programa é fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço; oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

Sem adentrar nos meandros do Parfor, pode-se minimizar tais objetivos, porém, quando fazemos parte desse projeto, tais objetivos se alargam e ganham significados diversos: um sonho realizado, ser o(a) primeiro(a) da família a ter curso superior, realizar a primeira pesquisa científica, aprofundar os conhecimentos adquiridos no antigo magistério, melhorar o salário e a vida da família, refletir sobre a práxis educadora. Então, o que se inicia como um passeio de canoa sem grandes pretensões, torna-se uma pescaria farta. Os dados abaixo, retirados do portal da Capes (2023), apontam resultados satisfatórios:

Quadro 1: Dados numéricos do Parfor desde o seu lançamento em 2009

Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados (2009 a 2022)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em agosto/2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em agosto/2022	7.400
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: Brasil, 2023[14]

Sabemos que a educação, enquanto direito básico de todos os cidadãos, nem sempre é promovida a todos. No Ensino Superior, o funil é bem seletivo e os que conseguem as vagas no sistema público são os que estão mais preparados em termos de conteúdo e os que têm acesso aos locais de estudo. No caso da Amazônia rural, as universidades públicas têm limitações em todos os campos. Por isso, é preciso reconhecer o Parfor como um meio de levar educação aos professores distantes social e geograficamente. Por certo que o Programa pode ser melhorado e ampliado para que se estenda a mais cidadãos e possa realizar mais sonhos.

O ESTÁGIO EM IPIXUNA: UM RIO DE EXPERIÊNCIAS

> Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
> E das correntezas vai o desafio, já vai canoeiro
> Da tua canoa, o teu pensamento
> Apenas chegar, apenas partir, já vai canoeiro

Orientar o estágio supervisionado no curso de Pedagogia – Parfor, no município de Ipixuna, foi como mergulhar em um rio de experiências transformadoras. Desde o nosso impulso de professoras formadoras e orientadoras, trazendo em nossa bagagem, experiências e aspirações, até a conexão entrelaçada de nossas

14 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor. Acesso em: 28 nov. 2023.

histórias pessoais com o propósito dos acadêmicos para impactar positivamente a educação.

Certamente, presenciamos um cenário verdadeiramente fascinante. O ambiente do estágio se revelou como uma atmosfera cativante e pulsante. A presença da UEA no município, por meio do Parfor, desempenha um papel crucial na formação de educadores comprometidos com a realidade local. A riqueza da diversidade cultural e das especificidades locais enriqueceu profundamente a experiência, tanto dos educandos quanto das educadoras, permitindo uma compreensão mais abrangente das dinâmicas do estágio. Cunha, Oliveira e Melo (2005) ressaltam a importância fundamental do estágio supervisionado no curso de pedagogia, como um elemento essencial na formação prática e reflexiva dos futuros pedagogos. Elas salientam que essa experiência oferece a oportunidade crucial de unir teoria e prática, permitindo aos estudantes aplicar seus conhecimentos em ambientes reais de ensino, desenvolver habilidades essenciais e estabelecer uma base sólida para sua atuação profissional na área educacional.

Ipixuna, situada no estado do Amazonas, Brasil, é distintamente caracterizada por sua exuberante floresta amazônica, que abriga uma diversidade única de flora e fauna. Socialmente, a população enfrenta desafios comuns encontrados em áreas remotas, como o acesso limitado a serviços essenciais. Economicamente, a região está intimamente ligada à exploração de recursos naturais, como madeira e produtos florestais não madeireiros, além da prática da agricultura familiar e pesca, desempenhando papéis fundamentais na economia local.

Chegar até Ipixuna é uma jornada repleta de aventuras e uma viagem que exige esforço. A palavra Ipixuna, segundo um dos memoriais escritos por uma das alunas, na língua indígena, carrega consigo o significado de "Água Escura", uma referência que ganha vida ao nos aproximarmos do local.

Ipixuna[15] está situado na 4ª Sub-Região – Região do Juruá, faz limites com Eirunepé, Guajará, Acre, Atalaia do Norte e Benjamin Constant. A distância de Ipixuna para Manaus em linha reta é de 1.368 km; Via fluvial é de 4.618 km. Só é possível chegar a este município, saindo de Manaus, por barco ou via aérea.

15 Disponível em: http://www.idam.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Ipixuna-2012.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

No caso desta viagem, por questão de tempo, optou-se pela viagem aérea. Como não há voo direto para Cruzeiro do Sul, a cidade mais próxima, a rota mais rápida é sair de Manaus para Brasília; de Brasília para Rio Branco/AC; de lá para Cruzeiro do Sul/AC.

Encerrada a viagem de avião, é hora de descer o rio Juruá em uma lancha por 7 horas. Navegando suas águas, nos encantamos com a sua beleza singular. Imersas nessa jornada fluvial, na atmosfera e na essência que o significado de Ipixuna nos proporciona, deparamo-nos com belas paisagens, casas de madeiras maravilhosas, barrancos caídos, praias (a depender da cheia ou vazante), um rio revolto e muitas crianças que nos dão tchau na beira do rio, sem esquecer dos habilidosos pescadores de tarrafa, lá conhecido como manta.

É importante situar toda a logística de uma viagem na Amazônia, pois difere de outras regiões do país. É como se, junto com o sinal de wi-fi, também nós fôssemos desconectadas da rigidez da cidade, do cinza dos prédios, da pressa no trânsito. Somos remetidos a outro espaço, a outras sensações, a outras expectativas. É com esse espírito renovado, ansioso, cheio de expectativas que chegamos a Ipixuna.

As condições da UEA no município apresentaram desafios. Apesar de ter um prédio próprio com salas amplas e biblioteca, faltavam recursos essenciais, como computadores para os alunos utilizarem, reprografias para fazer cópias de textos e livros levados pelos professores formadores, além de referências atualizadas na biblioteca. A internet também era precária. Muitos alunos precisavam pagar alguém com computador para digitar seus trabalhos ou recorriam à única lan-house do município.

Essa falta de infraestrutura e recursos disponíveis, junto aos desafios do sistema educacional local, são elementos cruciais para a Universidade do Estado do Amazonas superar. As dificuldades enfrentadas não foram apenas inevitáveis, mas fundamentais para criarmos oportunidades significativas de aprendizagem. Identificar e superar esses obstáculos foi parte integrante do processo de desenvolvimento profissional das professoras e dos alunos.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de destacar um fator de grande relevância, a rede de apoio oferecida pela UEA de Ipixuna, tanto o coordenador da unidade da época, quanto o coordenador do curso de Pedagogia são fundamentais para que o trabalho do professor aconteça satisfatoriamente. Eles foram presentes, atentos,

cuidadosos, prestativos e sempre auxiliaram, tanto os alunos, quanto os professores. A comunicação entre os gestores da UEA, do curso de Pedagogia e os professores do Parfor é um fator a se destacar. Como deve ser, todos trabalham para um fim: a melhor educação.

Esse apoio dos colegas no município e na coordenação do Parfor/UEA atuaram como orientações, impulsionando atividades prazerosas na disciplina de estágio. A proposta de estágio foi mostrada como uma oportunidade de integrar teoria e prática. Essa experiência de estágio proporcionou uma vivência concreta, pois os conhecimentos adquiridos na sala de aula foram aplicados e aprimorados na realidade do campo de atuação, oferecendo um espaço privilegiado para reflexão, aprendizado e desenvolvimento de habilidades indispensáveis ao futuro profissional (Pimenta; Lima, 2017).

Os acadêmicos tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso em situações reais de sala de aula, promovendo um crescimento substancial no processo de formação pedagógica. O estágio supervisionado é relevante na formação dos professores de pedagogia, possibilitando aos futuros educadores experiências reais que enriquecem sua formação. Ela enfatiza ainda a importância de um estágio bem orientado, que proporciona reflexão crítica sobre a prática docente, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional e a preparação eficaz dos futuros pedagogos (Medeiros; Mizukami, 2012).

ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO: QUANDO AS ÁGUAS AMARELAS DO RIO JURUÁ TRANSBORDAM

> Teu corpo cansado de grandes viagens
> Já vai canoeiro
> Tuas mãos calejadas do remo a remar
> Já vai canoeiro

No ano de 2019, fomos selecionadas para trabalhar na disciplina Estágio Supervisionado no município de Ipixuna. Após reuniões, planejamentos, seleção e organização de materiais e da definição da proposta metodológica, na data estipulada, seguimos viagem.

Pelo planejamento da disciplina, não há tempo para grandes ambientes. Os horários são rígidos e os dias de aula seguem um cronograma intenso. Os alunos foram acolhedores, participativos,

verdadeiros (nos permitiram, logo de início, saber suas angústias em relação ao estágio e, principalmente, sobre o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC), dispostos a realizar de maneira responsável todas as atividades propostas. Considerando que na turma havia 3 alunos indígenas, alguns ajustes foram necessários, sem perder a qualidade do conteúdo trabalhado.

Foram três momentos distintos para o acompanhamento do estágio. O primeiro momento envolveu a condução do estágio em educação infantil. Nessa experiência, os professores cursistas se depararam com o desafio de conceber um memorial que abarcasse desde os primeiros passos na vida escolar até suas experiências acadêmicas na universidade, entrelaçando essas vivências com o conhecimento adquirido durante o curso. Simultaneamente, precisavam desenvolver seus planos de estágio, delineando as ações a serem executadas nas salas de aula da educação infantil. Encontrar vagas para os 24 professores cursistas em escolas de educação infantil foi nossa maior dificuldade, dada a escassez dessas instituições no município. Embora a vivência no estágio ocorresse após nossa partida, era crucial deixar todos os alunos com seus planos definidos e alocados em uma escola. A solução foi distribuir os alunos entre as poucas escolas disponíveis.

Assim, apresentou-se a importância do estágio supervisionado; fez-se a organização dos alunos, verificando a escola e o tempo de cada professor cursista; explicou-se detalhadamente o trabalho escrito que seria a 1ª parte do TCC. Esse capítulo traria os aspectos físicos, sociais e pedagógicos da escola, uma contextualização dos docentes e discentes, um projeto de ação e o relato da aplicação do projeto.

No semestre seguinte, as aulas discutiram os principais aprendizados e os entraves durante o estágio supervisionado na Educação Infantil. Seguiu-se a entrega e correção do material de cada aluno, com observações e orientação individual. No ano seguinte, essa mesma dinâmica aconteceu, agora com o estágio no Ensino Fundamental 1. Neste caso, seria realizado o 2º capítulo do TCC.

A última etapa do estágio, que se concentrava na gestão escolar em Ipixuna, era o estágio em orientação e supervisão, o que comporia o 3º capítulo do TCC. Após finalizar o estágio supervisionado, houve uma disciplina voltada apenas para a estruturação do TCC. Nesse período enfrentamos desafios devido à pandemia de Covid-19,

em 2020. A situação impediu a realização presencial e limitou o desenvolvimento completo do estágio de gestão para os alunos. Como alternativa, orientamos os estudantes a conduzir entrevistas online com professores, pedagogos e gestores, permitindo a coleta de dados para seus relatórios. Esse período foi desafiador, repleto de perdas e impactos emocionais. Como professoras, buscamos orientar os alunos via plataformas como Meet, WhatsApp e e-mail, utilizando todos os meios disponíveis para auxiliá-los na conclusão dessa etapa. Além de guiar o estágio, também assumimos a responsabilidade pela elaboração do temido Trabalho de Conclusão de Curso.

Durante o período de orientação de estágio III, em gestão escolar, as professoras empenharam-se em oferecer uma orientação clara e abrangente aos estagiários, delineando detalhadamente o processo a ser seguido para a conclusão do estágio supervisionado e do TCC. O início foi marcado por exposições elucidativas, nas quais os docentes apresentaram um roteiro detalhado do plano de estágio.

O roteiro do plano de estágio abrange tanto objetivos gerais quanto específicos. No âmbito geral, os estagiários foram instruídos a aplicar métodos, abordagens e estratégias de investigação em educação, seguindo as normas técnicas para a realização da pesquisa e a elaboração do TCC. Os objetivos específicos delinearam etapas fundamentais, como a orientação na organização dos dados obtidos durante as fases de estágio, a sistematização desse material com base nas experiências de prática pedagógica e a elaboração final do texto do TCC por meio da construção de um Memorial Analítico.

A orientação também incluiu a identificação e aplicação adequada de diferentes métodos, abordagens e estratégias de investigação, alinhadas aos aspectos fundamentais da produção textual/científica e do TCC Parfor-UEA. Os estagiários foram orientados a seguir o roteiro oferecido, assim como as normas da ABNT, além de receberem direcionamento sobre a elaboração do memorial descritivo-analítico.

Um ponto crucial foi a revisão da produção final, considerando não apenas as normas gramaticais, mas também as especificidades e normativas dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Essas orientações cuidadosas e planejadas forneceram aos estagiários uma base sólida e direcionada para a realização de seus projetos e para a elaboração

do TCC, demonstrando a preocupação das professoras em fornecer uma orientação completa e eficaz.

ENTRE VIVÊNCIAS E DESAFIOS: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM IPIXUNA

> De tua viagem de tantas remadas
> Já vai canoeiro
> O porto distante
> O teu descansar

Neste item, vamos nos focar no estágio supervisionado da educação infantil realizado antes da pandemia do Covid-19, embora alguns elementos dos demais estágios sejam trazidos para a discussão, se necessário. A turma contava com 34 professores cursistas, sendo 21 mulheres e 13 homens. No total, 8 eram indígenas e pertenciam à etnia Kulina[16]. Do total de matriculados, 10 desistiram, dentre eles, 5 indígenas. Um fator preponderante para a desistência dos indígenas é o pouco domínio da língua portuguesa. Um total de 24 professores cursistas cumpriram as etapas dos estágios supervisionados, entregaram os relatórios, concluíram o TCC e se formaram.

Para o estágio supervisionado da educação infantil foi preciso delinear o que se faria em cada etapa para que os professores cursistas entendessem que o TCC estava iniciando naquele estágio. As aulas teóricas, com discussão de textos voltados para a importância do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, algumas dinâmicas e a explicação do processo de estágio aconteceram de forma objetiva nos primeiros dias. Na sequência, houve a parte prática da disciplina, os alunos deveriam construir a primeira parte do TCC, um relato de experiência, detalhando sua formação na educação básica, sua trajetória no magistério, a importância do curso de pedagogia e do Parfor.

16 Os Kulinas são pertencentes à família linguística Arawá e, até a chegada dos brancos, foram um dos grupos mais numerosos no estado do Acre e sul do Amazonas. Sua autodenominação é madija (pronuncia-se madirrá), que significa "os que são gente", sendo os brancos tratados genericamente por cariás. Grande parte da população kulina encontra-se na fronteira do Brasil com o Peru. No Brasil vivem em aldeias às margens dos rios Juruá e Purus (Acre) e, em 2002, somavam em torno de 2.500 indivíduos, segundo a OPAN (Ong Operação Amazônia Nativa). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kulina.

Nesta etapa, optamos por utilizar a biblioteca da UEA-Ipixuna, pela disposição das mesas e pela proximidade com os livros. Certamente, essa foi uma opção acertada, pois havia bastante material sobre a Amazônia e sobre educação, que foi utilizado pelos alunos para referenciar o relato. Solicitamos que todos os alunos trouxessem notebook, porém 4 professores cursistas, dentre eles, os 3 indígenas não trouxeram. Para que não ficassem atrasados no trabalho, dividimos 12 alunos para cada professora, solicitamos que escrevessem manuscrito e as professoras digitaram os relatos. Importante citar que a turma era bem diversa quanto às condições sociais. Havia professores concursados, com melhores recursos econômicos; outros que eram apenas contratados e nem sempre conseguiam vaga de emprego.

Um aspecto que dificulta a realização de trabalhos acadêmicos nesta turma é a internet. O serviço é muito ruim, só há sinal em algumas partes da cidade e mesmo a internet residencial tem limitações. Outro aspecto observado é que parte dos alunos não fica na cidade, desloca-se para comunidades rurais, distantes de Ipixuna e com mais privação de internet e, por isso, a comunicação durante o semestre fica comprometida, já que eles só recebem mensagens, material enviado, quando vêm para Ipixuna, em ocasiões eventuais.

Os dias de atividade prática, da forma como organizamos, foi eficiente, embora extremamente cansativa para todos. Mesmo que fôssemos duas professoras, tivemos que atender demandas diversas: organização do texto, bases teóricas, problemas técnicos com o uso do computador, dentre outros. Apesar disso, a produção era constante e nós e os alunos ficamos empolgados por ver que a cada dia vencemos mais etapas.

Durante os relatos pessoais, conseguimos perceber diversos contextos históricos do Amazonas, como o Período da Borracha, já que o Juruá é conhecido por ter diversos seringais. Havia relatos de professores cursistas, cujos avós e pais eram trabalhadores (seringueiros) do seringal e refletiam toda a carga pesada que foi o trabalho com a borracha; outros apresentavam relações familiares mais próximas com os donos do seringal (seringalistas); ainda a figura do regatão é destacada em relatos pessoais; a presença de missionários nas comunidades indígenas. Essa proximidade com o contexto da borracha justifica a proximidade dos moradores de

Ipixuna com o nordeste do Brasil, fato percebido, inclusive, na forma como falam, expressando uma variante linguística muito próxima a dos nordestinos. Tivemos uma clara demonstração de que o indivíduo tem relações diretas com o contexto histórico do país.

No tocante à questão social, os relatos eram diversificados, apresentavam contextos mais equilibrados, com possibilidade de estudo, de usufruir de bens culturais e dos direitos básicos como moradia. Outros já demonstravam o oposto disso, com fotografias que descrevem situações de fome, pobreza, violência, ausência do estudo e trabalho desde a infância. Todas essas situações refletem contextos próprios de um país desigual e com inúmeras disparidades sociais.

Ao ler esses relatos, foi possível perceber que, para os professores cursistas com menor oportunidade, o que havia na infância era trabalho, distâncias e muita vontade para chegar à escola. Esse bem garantido constitucionalmente, educação, não é realidade nas comunidades rurais da Amazônia. O primeiro grande impasse se dá pelo deslocamento, pois as escolas são poucas e distantes, com acesso por água, o que levava os alunos a remar por longos estirões de rio. Outro fator é a alimentação, pois eles saem cedo de casa e voltam ao meio-dia, nem sempre têm alimento para levar e a escola não provia a alimentação naquela época. Além disso, a escola era multisseriada e os alunos participavam da mesma sala, com atividades semelhantes, sem ter os devidos conteúdos e atenção.

Foram relatos intensos, com situações difíceis, envolvendo dor, tristeza e solidão. Por outro lado, também eram relatos de esperança. Foi por acreditar que podia ser diferente, que muitos pais, irmãos, tios, avós investiram em educação para que – os alunos, agora em formação para ser professor – um novo modo de existir fosse instituído, recomeçando a partir de novas bases.

Em relação aos indígenas, os relatos trazem grandes ensinamentos para a comunidade não-indígena. Um aspecto relevante é o tratamento destinado às crianças, que têm toda a atenção dos adultos, não sofrem agressão física ou verbal (eles afirmam que não entendem porque as crianças dos brancos são tratadas com tanto palavrão), participam da vida social da comunidade. Outro ponto destacado é a organização social da comunidade, a qual se apresenta integrada, solidária e unida.

Outros aspectos destacados nos relatos dos alunos indígenas tratavam dos males do corpo e da alma. Eles descrevem situações

em que o curandeiro deve tratar a doença por ser um mal do corpo; em outros casos, quem deve proceder a cura é o pajé, já que, embora o mal se apresente no corpo, a sua origem é espiritual. A língua portuguesa se apresenta como entrave para que eles detenham um desenvolvimento maior nas atividades, considerando que falam entre si a língua de sua etnia (pertencente à família linguística arawa). Também a questão do tempo, da alimentação são aspectos que afetam os indígenas na cidade. Os alunos sempre perguntavam as horas e reclamavam de fome porque, segundo eles, na comunidade deles, não têm horário pré-definido para comer, podem fazer isso a qualquer momento.

Dentre esses relatos, havia alguns que contavam fatos engraçados, apesar do contexto não ser positivo, como o caso de uma aluna que ganhou uma merendeira das irmãs que moravam em Manaus. Segundo ela, não tinha nada para colocar na linda lancheira que ganhara, mas ela levava assim mesmo, para usar o objeto. Outro relato foi de um dos alunos indígenas que sempre encrencado[17] com as meninas durante a viagem de canoa e, por conta disso, um dia, elas o deixaram e ele teve que atravessar nadando para chegar à escola.

Os relatos de vida dos alunos do Parfor são recheados de vida, de complexidade, de bons e maus momentos, de histórias individuais, regionais e nacionais. Semelhante ao rio Juruá, imponente, bravo, grandioso, o povo também se apresenta como lutadores, desbravadores, construtores de novas realidades.

Diversos são os impactos e as contribuições do Parfor para as comunidades rurais, considerando que são os professores formados pelo programa a possibilitar letramento alfabético e matemático para as crianças destas comunidades. Não apenas as crianças da cidade de Ipixuna, mas as da área rural recebem este benefício, de ter professores com formação acadêmica.

Como é de conhecimento comum, a educação é a base para toda e qualquer mudança, individual ou social. Neste caso, o impacto se dá nestes dois campos, no individual porque os professores que conseguem o ensino superior podem ter maior conhecimento e se destacar mais na profissão, podem ter aumento de salário, podem ampliar seus estudos por meio de Pós-graduação. No campo social,

17 Na Amazônia, o verbo encrencar ganha significado de azucrinar, perturbar. Em linguagem coloquial seria encher a paciência.

ampliam-se os conhecimentos das crianças, melhora-se a relação com o mundo, possibilita novos horizontes.

A Amazônia rural precisa ser alfabetizada de modo mais eficaz, precisa ser leitora, escritora e dominar a matemática básica nos primeiros anos escolares para que o número de evasão nas etapas posteriores seja mitigado e o ingresso no ensino superior seja ampliado. Sendo assim, o estágio proporcionou uma vivência ímpar na nossa formação como professoras e na dos novos profissionais de educação. Libâneo (2018) aborda a formação de professores como um processo complexo e contínuo, ressaltando a necessidade de uma base sólida de conhecimentos pedagógicos, didáticos e práticos. Ele destaca a importância de uma formação que vai além da transmissão de conteúdos, enfatizando a reflexão crítica, a compreensão da realidade educacional e o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade e desafios presentes na prática docente.

Viver o estágio em Ipixuna nos proporcionou essa reflexão. Nesse contexto, a formação de professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento local por diversas razões: garantir uma educação de qualidade, fundamental para o desenvolvimento social e econômico de qualquer região e capacitar os professores, elemento-chave para enfrentar os desafios presentes.

ENTRE PALAVRAS E AFETOS: A JORNADA DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE

> Eu sou, eu sou
> Sou, sou, sou, sou canoeiro
> Canoeiro, vai!

A maior batalha enfrentada no estágio supervisionado em Ipixuna foi a redação dos relatórios parciais e do TCC final. Apesar de os alunos expressarem com clareza suas histórias e conexões com o aprendizado universitário verbalmente, transpor essas ideias para o papel se mostrou um obstáculo significativo.

Como já foi dito, era um grupo de 24 orientandos, divididos entre nós, as professoras, com 12 para cada uma, embora os alunos tivessem liberdade para buscar orientação com qualquer uma de nós. O ato de produzir não se revelava simples, exigia disciplina, um vasto

repertório de informações e o domínio de teorias diversas. Os alunos enfrentavam dificuldades em correlacionar tais teorias com a prática.

Na universidade, a escrita pode representar um desafio significativo para diversos estudantes, e isso se deve a uma série de razões fundamentais. Primeiramente, há a pressão por parte dos professores quanto à qualidade e estilo exigidos, o que demanda desmistificar essa expectativa e cultivar a confiança nos alunos, mostrando que a escrita é um exercício a ser desenvolvido e que são plenamente capazes de atingir tal exigência. Embora se espere uma abordagem analítica e crítica, é importante salientar que os estudantes são capazes de alcançar esse patamar. Além disso, em algumas situações, como a enfrentada por três alunos da etnia Kulina, a barreira linguística se apresentou como um desafio adicional, já que o idioma de instrução não é sua língua materna. Eles enfrentaram dificuldades com a gramática, a estrutura frasal e o vocabulário acadêmico. Contudo, foi incrivelmente enriquecedor ouvi-los, compartilhar suas histórias e auxiliá-los na transcrição para nossa língua.

Vale ressaltar que nem todos os professores cursistas ingressam na universidade com habilidades de escrita bem desenvolvidas, o que os leva a lutar para organizar ideias de modo coerente, apresentar argumentos persuasivos e redigir textos claros e concisos. Por fim, o apertado cronograma das aulas e a pressão para cumprir prazos, frequentemente aumentam o estresse e a ansiedade, o que pode resultar em escrita apressada ou bloqueio criativo.

Para superar essas dificuldades, é essencial que as universidades ofereçam suporte aos alunos por meio de workshops de escrita, tutoriais, feedback construtivo dos professores, acesso a recursos de escrita e, quando necessário, programas de apoio linguístico. Além disso, encorajar uma cultura de aprendizado colaborativo e permitir espaço para revisões e correções pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de escrita mais fortes ao longo do tempo.

Os professores cursistas do curso de pedagogia se mostraram verdadeiros lutadores, fato evidenciado ao ler seus memoriais, quando percebemos a quão árdua foi sua jornada até aquele momento. A maioria desses estudantes provém de famílias ligadas à agricultura, residindo em pequenas comunidades onde a presença escolar se resumia, na melhor das hipóteses, a uma única professora para todas as séries. Mesmo aqueles que viviam no próprio município

enfrentavam distâncias consideráveis até suas escolas. Forjaram-se professores na batalha por condições de estudo, por escolas e oportunidades de trabalho. Desistir não era uma opção para eles. A dedicação desse grupo foi notável; dedicavam-se aos estudos até altas horas da noite.

No início, precisamos realizar um trabalho intenso de alfabetização na escrita. Adotamos uma dinâmica que os levou a contar suas histórias sem se preocuparem com erros e/ou com a forma; posteriormente, reescrevem incorporando citações de autores que consideravam pertinentes. Por fim, realizaram uma releitura, conectando os pontos essenciais e eliminando redundâncias. Nossa orientação também demandava noites a fio, porém, foi extremamente gratificante testemunhar a satisfação dos alunos ao final desse primeiro estágio com os resultados obtidos.

Foi estabelecida a partir desse momento uma relação de confiabilidade entre professoras formadoras e professores cursistas. A afetividade que desenvolvemos com esse grupo extrapolou a sala de aula. Já havíamos ministrado aulas em outros municípios, mas Ipixuna marcou, foram dias intensos que deixaram saudades. Paulo Freire (1997), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta a importância vital da afetividade no processo educacional, destacando que o afeto é essencial para a construção de relações distintas entre educadores e educandos. Para ele, a afetividade não deve ser vista separada do conhecimento, mas sim como um elemento integrado é fundamental para uma aprendizagem significativa. Freire defende que um ambiente afetivamente saudável e acolhedor favorece a criação de um espaço de diálogo, confiança e respeito mútuo, promovendo, assim, uma educação mais humana e libertadora.

A confiança estabelecida pelas professoras criou um ambiente propício, no qual os alunos se sentiram incentivados a se aventurar em desafios intelectuais, a explorar novos conceitos e a cometer erros sem receio de críticas. Esse ambiente se revelou essencial para fomentar a criatividade, a inovação e a capacidade de análise crítica. Quando os alunos depositam confiança em seus professores, isso tende a estimulá-los a participar mais ativamente das aulas, contribuindo para discussões e se dedicando mais aos estudos.

A relação entre professor e aluno foi fundamental no processo educacional, e a confiabilidade e afetividade desempenharam papéis essenciais nesse contexto. A confiança estabelecida entre professor

e aluno favorece um aprendizado crucial para um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo. Quando os alunos se inspiram em seus professores, sentem-se mais à vontade para expressar suas dúvidas, ideias e opiniões, o que contribuiu significativamente para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Mostrando empatia, preocupação e um interesse sincero pelo bem-estar dos estudantes, conseguimos fortalecer laços mais sólidos e duradouros. Essa ligação emocional não só facilitou o processo de aprendizagem, mas também desempenhou um papel crucial no desenvolvimento socioemocional dos alunos, auxiliando-os na construção de autoconfiança, resiliência e habilidades interpessoais essenciais. Compreendemos profundamente as dificuldades que os alunos enfrentam, já passamos por desafios semelhantes ao produzir trabalhos acadêmicos e experimentamos o receio e a insegurança ao ter nossas dissertações e teses avaliadas por orientadores. Portanto, foi natural para nós nos colocarmos no lugar dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma madrugada qualquer, embarcar na lancha de volta para Manaus era mais do que simplesmente regressar à cidade. Era reorganizar os laços recém-formados, preocupando-se com o sucesso do estágio nas escolas. Era um até breve, um último olhar para a praça, para o minishopping, para a cidade que nos acolheu com calor humano, respeito e esperança.

Retornar dessa viagem – o estágio supervisionado em Ipixuna – significou um recomeço, uma reconstrução, uma nova prática educacional. Fomos trabalhar as disciplinas finais, aquelas que tornaram possível a formação completa no Ensino Superior. Havia tantos entraves, tantos problemas logísticos, falta de recursos materiais, internet ruim, mas sobrava vontade, determinação, humanidade.

Nós somos educadoras que defendem uma educação sólida, com base, com conteúdo, com estudo disciplinado. Sim, para muitos, somos exigentes. Não negamos isso. Contudo, somos dedicadas ao que fazemos, não desistimos, não nos entregamos. Somos criativos e buscamos de forma mais prazerosa proporcionar o conhecimento que a disciplina nos pede. Essas nossas convicções, unidas ao apoio dos coordenadores de Ipixuna, somadas à imensa vontade de

conhecimento dos alunos de pedagogia fez brotar uma fonte de água cristalina, que cresceu, tornou-se rio e transbordou.

Nossos alunos nos surpreenderam diversas vezes de forma positiva. Seja ao tirar cópias para todos, ao trabalharem até tarde fora de suas casas para editar trabalhos, ao arranjarem tempo para nos levar para almoçar ou ao ler materiais para embasar melhor seus trabalhos. Transbordaram nossos corações quando, durante a pandemia, todos seguram as mãos e seguiram firmes para que a pandemia não nos distanciasse e todos participassem das aulas e das orientações on-line, via WhatsApp. Não podemos esquecer o forte apoio que recebemos dos coordenadores, garantindo uma estadia agradável, sem problemas de hospedagem ou alimentação, disponibilizando todos os recursos necessários.

Felicidade, realização, contentamento, essas são palavras que definem o nosso sentimento quando olhamos do avião e vemos nossa cidade, Manaus, se aproximando. Os desafios são muitos e estarão sempre em qualquer processo educativo. Atingir 100% dos alunos é o sonho, quase impossível, dos educadores, mas não impede de fazermos o melhor. Vamos viajar, vamos ser mais humanos, vamos educar nossos alunos nos municípios do Amazonas e aprender com eles também, contribuindo para a formação superior, vamos lutar por mais turmas de Parfor, vamos ampliar a rede de professores formados na Amazônia rural, vamos ampliar o letramento no Brasil. Transformar sonhos em realidade, envolver-nos na canção "Eu sou, eu sou canoeiro", para sermos os canoeiros da educação, dos sonhos. "Canoeiro, vai!"

REFERÊNCIAS

CUNHA, A. S.; OLIVEIRA, J. B.; MELO, M. F. Estágio: diminuindo a distância entre teoria e prática. *Revista de Educação do Centro Universitário do Norte*, v. 1, p. 95-107, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos para que?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MEDEIROS, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. *Aprendizagem profissional da docência*: saberes, contextos e práticas. São Paulo: EDUFSCAR, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, S. M. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

ITACOATIARA

Itacoatiara é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas. É a segunda cidade mais populosa do estado, com 103.598 habitantes. Pelo Parfor UEA foram formados 193 professores dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Letras Língua Portuguesa e Pedagogia.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: Um relato de experiência na turma de História em Itacoatiara – PARFOR/UEA

Luciano Everton Costa Teles

A Universidade do Estado do Amazonas, cumprindo o seu papel de interiorizar o ensino, a pesquisa e a extensão e de formar profissionais em diversas áreas do conhecimento, vem atuando na formação inicial dos professores em diversos municípios do estado. Em convênios com o governo federal e parcerias com as municipalidades, a universidade organiza, coordena e oferece cursos (Geografia, Letras, História, etc.) no âmbito do Programa Nacional de Formação Docente, Parfor.

Seja cortando os céus ou singrando as calhas dos rios do Amazonas, os professores formadores se deslocam às respectivas cidades para ministrar as disciplinas programadas no semestre, junto aos professores cursistas. Esse compromisso de formação profissional assumido pela universidade e realizado em sala pelos professores formadores vem ocorrendo há quinze anos e devemos comemorar esse percurso. E nada melhor do que comemorar esses anos de existência do Parfor/UEA compartilhando experiências no âmbito do Programa.

Nesse contexto, este texto foi pensado, visando, sobretudo, apresentar e refletir sobre as metodologias ativas no ensino de História a partir de um relato de experiência na disciplina de História do Brasil IV, no curso de História no município de Itacoatiara. O texto se estrutura em três partes. A primeira intenta conceituar metodologias ativas. A segunda apresenta os seus fundamentos e, por fim, a operacionalização dessa metodologia em sala de aula, na disciplina de História do Brasil IV.

METODOLOGIAS ATIVAS

Não é de hoje que se questiona o ensino bancário, aquele que pensa o estudante como um receptáculo de informações e conteúdos, que o coloca na condição de passividade frente ao processo de

ensino-aprendizagem, cujo protagonista seria o professor através de suas aulas expositivas e de atividades como questionários e demais exercícios de fixação do conteúdo.

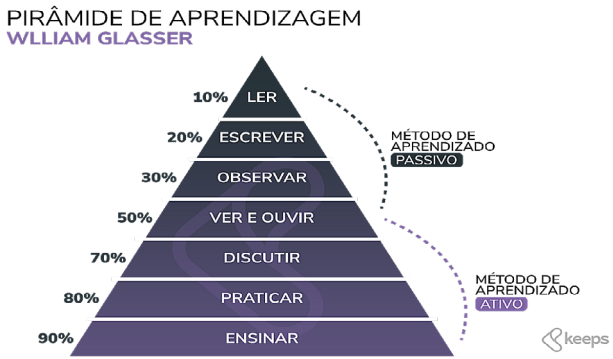
Paulo Freire (2015) combatia veementemente esse tipo de prática docente, denunciando os limites de aprendizagem no contexto dessa relação: um ensino descontextualizado social-historicamente, que não leva em consideração a realidade social do estudante, que torna o conteúdo distante do seu cotidiano e que acaba impossibilitando que ele se perceba como um ser social ativo na sociedade.

Para além de Paulo Freire e dos seus combates por uma educação crítico-social, temos outros pensadores que vão discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem, como Dewey (1978), Berbel (2011), Valente (2014) e Morán (2015).

Todos eles contribuíram para tornar o estudante mais ativo no espaço educacional, colocando-o no centro do processo. Ou seja, colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e o professor como um mediador a coordenar toda a dinâmica desenvolvida nessa perspectiva é ponto fulcral.

Além disso, estudos psiquiátricos, como os de William Glasser, demonstram como a postura ativa do estudante é fundamental ao seu processo de aprendizagem. O autor desenvolveu uma pirâmide para expor isso:

Figura 1 - Pirâmide de aprendizagem



Fonte: Formighieri, 2023[18]

18 Disponível em: https://keeps.com.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser-conceito-e-estrutura/. Acesso em: 11 dez. 2023.

Analisando a pirâmide acima, percebemos que o acadêmico que discute, debate e ensina, ou seja, quanto mais ele é ativo no processo educacional, mais ele gera aprendizagem. Portanto, as metodologias ativas se situam a partir disso. Elas são entendidas como "metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo" (Lovato *et al.*, 2018, p. 157).

Assim, para colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor elaborar atividades em sala de aula que permitam uma participação ativa, autônoma e contextualizada do estudante, na qual ele possa resolver no espaço escolar problemas reais no âmbito de situações concretas, individualmente ou coletivamente, como nos fala Silva:

> O passo de largada para esse desafio é apresentar um problema e dar condições ao educando para verificar e comparar, fazer com que visualize a importância do saber dentro da sua realidade.
> [...]
> Significa considerar o fenômeno de integração do aluno, dar condições de verificar e comparar situações para que o mesmo possa aprender mediante reflexão, a partir da sua própria atuação [...] (2021, p. 31-32).

Integrar o acadêmico e firmá-lo como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem é ponto central.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

O ensino de História comporta vários elementos como currículos e programas, recursos didáticos, métodos e técnicas de ensino, relação docente e discente, tendências pedagógicas, perspectivas historiográficas, avaliação e aprendizagem, além da própria história da disciplina histórica e da cultura escolar.

Portanto, ao tematizar o ensino de História é fundamental definir o que se quer trabalhar no leque de elementos que o compõem. Sendo assim, nosso foco recai sobre as metodologias ativas no ensino de História. Já vimos o que são metodologias ativas, mas quais são seus fundamentos e práticas?

Um primeiro fundamento a considerar é o estudante como protagonista do seu aprendizado. Ele é o centro do processo. Tal perspectiva afronta fortemente o ensino de História calcado na narrativa de sucessões de fatos ordenados numa cronologia linear e interligados a partir de um esforço de causa e efeito. Distante da realidade do estudante e tendo o professor como agente principal dessa dinâmica de ensino, as aulas de História são classificadas como chatas e pouco atraentes. O ensino tradicional e a História tradicional passam a ser combatidas em função disso.

Destarte, pensa-se numa história problema, de tradição marxista ou analista, cujo professor, como mediador entre o conhecimento histórico e o discente, mobiliza energia para criar e executar atividades em que os seus estudantes vão agir, resolver problemas em contextos sociais marcados socialmente e localizados geograficamente. O professor como mediador é o segundo fundamento da metodologia ativa.

Como mediador, o professor tem um papel de curador e orientador:

> Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas) (Morán, 2015, p. 24).

A mediação comporta os dois elementos presentes na passagem acima, assim também como a aprendizagem é entendida para além do aspecto cognitivo, envolvendo as emoções e as relações interpessoais. Com acolhimento, apoio, estímulo e inspiração a aprendizagem é potencializada.

Já a problematização é o terceiro fundamento a ser observado. Podemos dizer que ela é intrínseca aos métodos ativos, pois estará presente em praticamente todas as atividades consideradas decorrentes deste método. Aprendizagem baseada em projetos, em problemas, estudo de caso, sala de aula invertida,

aprendizagem por jogos, etc. O problema é ponto central, ele permeia a metodologia ativa:

> O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (Medeiros, 2014, p. 43).

Estudante como protagonista da sua aprendizagem, mediação, problema, realidade social e contextualização histórica são pilares das metodologias ativas. Somado a eles, temos a autonomia e participação dos discentes na resolução dos problemas, na busca por respostas satisfatórias aos desafios propostos.

O exercício da autonomia é fundamental, sobretudo para o engajamento do estudante em novas aprendizagens. Ela é "condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro" (Berbel, 2011, p. 29). Já a participação, seja individual ou em grupo, o habilita ao contato com o problema real a resolver e a interação com outras pessoas também para solucionar algo de uma dada realidade social.

A ideia é que os fundamentos e as práticas inerentes às metodologias ativas acabam impulsionando, como já dissemos, um conjunto de questionamentos ao ensino tradicional da História e potencializam uma prática pedagógica em que a História é problematizada, contextualizada, crítica, reflexiva e que intenciona integrar o estudante, a partir de sua realidade social e educacional, ao fluxo histórico das transformações e/ou permanências das sociedades, em outras palavras, que ele se sinta e se perceba como um agente histórico e social ativo na sociedade atual. E que use o conhecimento histórico a seu favor, na compreensão crítica do mundo, no seu comportamento e nas suas escolhas sociais (Aprendizagem significativa).

Nas palavras de Silva:

> No ensino de História, cada aluno, precisa se perceber como um agente histórico, a fim de que pratique reflexão da própria vida, na escola e para além dela, pois esta disciplina produz um conhecimento fundamental para a vida do sujeito enquanto indivíduo, eminentemente, participativo do processo histórico (2021, p. 32).

Considerar a realidade do estudante é também manejar as tecnologias que estão ao seu/nosso redor e que diariamente todos nós utilizamos. Cotidianamente estamos no notebook ou no celular assistindo a um vídeo no YouTube, ou escutando algum *podcast*, ou simplesmente fazendo uso de um jogo específico. A tecnologia, no mundo atual, avançou significativamente, alterando as relações sociais no mundo do trabalho, da política, da cultura, dentre outros, com impactos profundos no campo educacional. Onde for possível conectar essas tecnologias às metodologias ativas é tarefa urgente[19]. Empregar as tecnologias contemporâneas no ensino de História, por exemplo, pode muito bem enriquecer a aula e envolver os estudantes em atividades digitais (documentários, *podcasts*, jogos digitais, etc.), com resultados e alcances muitas vezes surpreendentes (Farias; Meneses, 2023; Bianchessi; Mendes, 2019).

RELATO DE EXPERIÊNCIA: HISTÓRIA DO BRASIL IV NO CURSO DE HISTÓRIA/PARFOR NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA

No primeiro semestre de 2022, tivemos a oportunidade de ministrar a disciplina de História do Brasil IV na turma de História/Parfor (ITHI19_T01) no município de Itacoatiara[20]. A turma, composta por 33 acadêmicos, aguardava ansiosamente pela

19 Dissemos onde for possível porque sabemos das desigualdades regionais, tecnológicas e digitais existentes no Brasil e, em particular, no Amazonas. Em muitas escolas no interior da região não há internet e nem equipamentos tecnológicos disponíveis aos acadêmicos em formação. Por isso é salutar que se diga que é possível fazer uso de metodologias ativas mesmo sem essas tecnologias, pois aquelas não necessariamente se prendem umbilicalmente a estas. As metodologias ativas podem perfeitamente se adequar aos recursos disponíveis em cada lugar.

20 Itacoatiara é um município da região metropolitana de Manaus, distante 270 km da capital. O acesso ao município é pela AM-010.

disciplina, uma vez que ela trataria de temas sensíveis da história nacional, em especial da Ditadura Civil-Militar e da Nova República, chegando mesmo a abordar as questões políticas e econômicas atuais.

Como de praxe, no primeiro dia de aula, apresentamos o plano de curso e o cronograma de atividades a ser desenvolvido. Ambos são instrumentos pedagógicos de extrema importância, especialmente este último, porque através dele podemos expor o que será trabalhado ao longo da disciplina (conteúdo, método de ensino e atividade avaliativa). Como ferramenta de planejamento, o cronograma de atividades evita o improviso e permite ao estudante que ele possa se planejar – nas leituras e atividades, organizando o seu estudo – e acompanhar com segurança a sequência das aulas e atividades.

De tudo o que foi perscrutado na disciplina, recortaremos uma fração do conteúdo e de como o trabalhamos a partir de metodologias ativas.

DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

A disciplina de História do Brasil IV abrange a chamada Era Vargas (1930-1945), passando pela Experiência Democrática (1945-1964), pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e pela Nova República (1985-atual) até os dias atuais (na ocasião da disciplina até o ano de 2022). No âmbito de cada grande período desses se concentram vários eventos históricos importantes para se compreender o Brasil contemporâneo. Desse conjunto articulado de temas e questões, selecionamos, primeiramente, o período da Ditadura Civil-Militar para elaborar este relato de experiência.

Dentro desse contexto pululam algumas temáticas fundamentais: o contexto do golpe, a doutrina de segurança nacional, o fechamento do regime e as censuras, perseguições e assassinatos políticos, o "milagre econômico", a abertura política e a redemocratização e o movimento diretas já e o novo sindicalismo, por exemplo.

Com a perspectiva de posicionar o acadêmico no centro do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de que ele seja o protagonista da sua aprendizagem, com autonomia e participação, operacionalizamos a seguinte atividade: 1) Dividimos a turma em sete grupos de cinco componentes;

2) Realizamos a distribuição dos temas, por meio de sorteio, entre os grupos; 3) Selecionamos e compartilhamos os materiais bibliográficos referentes a cada tema; 4) Elaboramos, junto aos grupos e contemplando o conteúdo partilhado, problemas a serem respondidos; 5) De posse dos problemas e da literatura do tema, os acadêmicos, nos seus respectivos grupos, de forma ativa, autônoma e participativa, realizaram as suas pesquisas de modo a responder aos problemas formulados; 6) Por fim, cada grupo, em sala de aula, apresentou os resultados das suas pesquisas, ensinando à turma o caminho percorrido para se chegar até eles, seguido de um debate (contextualizado, pois se trata de um período/contexto específico).

Figura 2 - Turma de História de Itacoatiara/Parfor/UEA



Fonte: Acervo do autor, 2022

Com a atividade descrita acima, assumimos o papel de mediador – selecionando o tema e o conteúdo, a atividade, acompanhando e orientando os acadêmicos em todo o processo de aprendizagem ativa – e nos esforçamos em fixar o estudante no centro do processo de aprendizagem. Observando a pirâmide de aprendizagem de Glasser, com tal atividade os acadêmicos praticaram, debateram e ensinaram (o que são aspectos primordiais de uma metodologia ativa). Além disso, se apreciarmos os fundamentos das metodologias ativas, eles também foram contemplados. O feedback dos acadêmicos acabou confirmando que se eles forem ativos, autônomos e participativos no processo de ensino-aprendizagem, eles aprendem de maneira significativa.

NOVA REPÚBLICA: NEODESENVOLVIMENTISMO E NEOLIBERALISMO

Outro grande período foi o da Nova República. Para trabalharmos os acontecimentos históricos dentro desse cenário, optamos pela sala de aula invertida, que nada mais é do que "uma modalidade de *e-learning* (aprendizagem eletrônica), com o conteúdo e as instruções sendo estudados pelos acadêmicos de forma online e a sala de aula sendo o local para trabalhar os conteúdos já estudados de forma colaborativa" (Lovato *et al.*, 2018, p. 165).

Para Valente,

> A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina (2014, p. 86).

Para a utilização dessa metodologia ativa, num primeiro momento, falamos acerca dela, do seu conceito e do seu uso. Destacamos ainda que se trata de um tipo de método que incentiva a participação ativa do acadêmico em sala de aula e que tal atitude é importante para uma aprendizagem ativa. Em seguida, explicitamos o passo a passo das ações e atividades a serem executadas antes da aula propriamente dita.

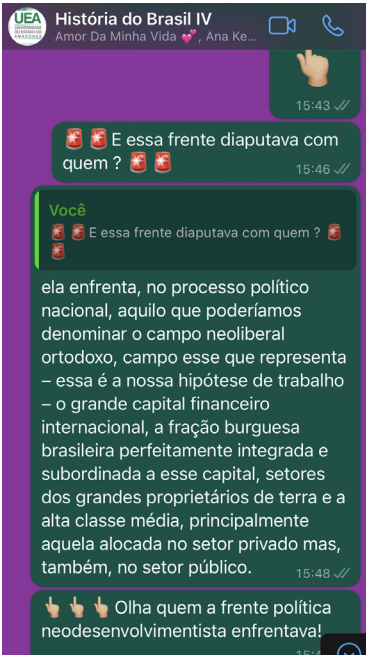
Assim, tomando como base o WhatsApp, criamos um grupo da turma. Após este passo, começamos a postar materiais bibliográficos, documentários, palestras e vídeos relacionados aos assuntos do período em questão (neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, movimentos sociais contemporâneos, etc.).

Figura 3 - Vídeos no YouTube



Fonte: Acervo do autor, 2022

Figura 4 - Diálogos no WhatsApp antes da aula



Fonte: Acervo do autor, 2022

Solicitamos aos acadêmicos que, durante o período extraclasse, cada um pudesse estudar o conjunto dos materiais disponibilizados para, em sala de aula, a partir de questões centrais (problemas), debater o conteúdo.

Figura 5 - Turma de História de Itacoatiara/Parfor/UEA em preparação para o debate



Fonte: Acervo do autor, 2022

Desse modo, em sala de aula, ocorreu o debate que, segundo os acadêmicos, foi extremamente produtivo em virtude da leitura e do estudo prévio realizado sobre o assunto, com a intenção de responder a um problema e, em sequência, apresentar e debater com a turma os caminhos percorridos para chegar aos resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas estão na ordem do dia, embora alguns dos seus fundamentos e práticas já tenham sido alvos de discussões há algum tempo, particularmente o debate em inserir o estudante no centro da dinâmica de ensino-aprendizagem.

De qualquer modo, além disso, ela envolve mediação, problematização, realidade social e contexto histórico, autonomia, participação e aprendizagem significativa. Se possível, as metodologias ativas devem se aliar às inovações tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

Em Itacoatiara, na disciplina de História do Brasil IV, no âmbito do Parfor, procuramos lidar com as metodologias ativas em sala de aula, especialmente com a sala de aula invertida e com o debate em grupo (a partir de problemas a serem resolvidos, baseados em situações históricas específicas e contextuais).

Os resultados foram satisfatórios. Constatamos que elas tornam os acadêmicos protagonistas do seu aprendizado, desenvolvendo maior autonomia nos estudos, tornando-os aptos a resolverem problemas e a agirem socialmente no seu mundo e no seu campo profissional, enfim, tornando-os agentes do seu processo educacional e da sua história.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BIANCHESSI, C.; MENDES, A. A. P. Ensino de História por meio de jogos digitais: relato de aprendizagem significativa com games. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 12, n. 29, p. 145-160, 2019.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FARIAS, J. P. O.; MENESES, S. Metodologias ativas, ensino de História e o uso da mídia podcast: mobilizando saberes para além do espaço escolar. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 23, p. 152-179, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários a prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIMA, C. A. A'C.; MOURAD, L. A. Metodologias Ativas no Ensino de História: uma experiência de ensino a partir da pesquisa. *In*: CUNHA, F. I. J. *et al*. (orgs.). *Educação e Ensino*: reflexões teóricas e práticas. Maringá/PR: Uniedusul, 2021. p. 65-76.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018.

MEDEIROS, A. *Docência na socioeducação*. Brasília: UNB, 2014.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania*: aproximações jovens, v. 2, PROEX/UEPG, 2015.

MOTA, A. R.; ROSA, C. W. Ensino sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

SILVA, M. L. A. T. Ensino de História: metodologias ativas e aprendizagem significativa. *Revista Informação e Cultura*, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2021.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

ITAMARATI

Itamarati é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas, na região Norte do país. Pertencente à Região Intermediária de Tefé e Região Imediata de Eirunepé, localiza-se a sudoeste da capital do estado, distando desta cerca de 983 km. Sua população foi estimada no ano de 2021 em 7.777 habitantes, no censo do IBGE de 2021. Neste município, o Parfor formou 42 professores no curso de Pedagogia.

O PARFOR EM ITAMARATI/AM E A TRANSFORMAÇÃO NA VIDA DOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernanda Pinto de Aragão Quintino, Arminda Rachel Botelho Mourão, Rosimario de Aragão Quintino e Márcio de Oliveira

Política pública é o que define o que deve e como deve ser transmitido às futuras gerações de um país, no que concerne à educação escolar. A formação de professores para o exercício da docência na educação básica é tema de discussões, análises e pesquisas no mundo todo. No Brasil, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) foi sancionada em 30 de junho de 2009, através do Decreto 8.752, de 9 de maio de 2009 (Brasil, 2009), num cenário de interferência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Fundo Monetário Internacional, em países da América Latina que apresentavam crescimento econômico, bem como de lutas de organizações da sociedade civil e profissionais da educação por melhores condições para a categoria.

O momento histórico ao qual o Brasil passava quando o Parfor foi criado era favorável à valorização dos profissionais da educação, uma vez que tínhamos como presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que mesmo tendo dado continuidade a muitos dos projetos políticos neoliberais do governo do seu antecessor na presidência da república, Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), adotou medidas que trouxeram melhorias à educação nacional.

> [...] no âmbito das políticas públicas para a educação e, mais especificamente, para formação de professores não houve ruptura radical com o projeto educacional dos governos nitidamente neoliberais, que antecederam as gestões do Partido dos Trabalhadores, pois elas permaneceram orientadas pela ótica da melhoria da qualidade da educação assentada em princípios gerencialistas, mediada pela parceria entre público e privado (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 9).

Formar professores que já atuam na educação básica na rede pública e que não têm formação ou atuam em área distinta da sua primeira formação é o objetivo do Parfor, que também oferta formação pedagógica e o curso de Libras a docentes não licenciados, mas já graduados. O programa, criado de forma emergencial no país, tem sido o mecanismo mais eficaz para a formação de professores no Amazonas, onde não há campus, núcleos ou centros universitários para atender às demandas necessárias.

O objeto desse texto é analisar como uma política pública de formação de professores no Brasil impactou a vida dos discentes de uma turma do curso de Pedagogia do interior do estado do Amazonas, no município de Itamarati, a partir do entendimento dessa política como totalidade das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, que organiza, define e se modifica constantemente, atendendo aos ditames do capital, tendo em vista que a educação é entendida como uma atividade humana que faz parte da totalidade da organização social, com especificidades só entendidas no contexto das relações sociais que resultam dos conflitos de duas classes fundamentais. Buscamos mostrar as determinações que compõe o real vivido pelos participantes da pesquisa nas suas diversas formas de ser e existir, enquanto estudantes e integrantes do mundo do trabalho, com destaque para o trabalho docente, num processo que é histórico e concreto, mas também dinâmico (Quintino, 2023).

O PARFOR NO AMAZONAS

No Amazonas, maior estado do país em dimensões territoriais, formado por 62 municípios, tendo como capital Manaus, o déficit de professores formados para atuar na educação básica, principalmente nos municípios do interior do estado, era bastante significativo. No último censo escolar realizado antes da criação do Parfor, o número de professores em sala de aula no estado era de 14.616. Contudo, somando esse número ao de docentes com curso superior no estado, mas sem licenciatura, tínhamos o número de 19.261 professores atuando nas escolas de educação básica sem formação ou sem formação específica no Amazonas, número maior que os 18.991 docentes licenciados e atuando na área de formação. Desse modo, 50,5% dos docentes que atuavam na educação básica do estado não

tinham formação específica para atuar no ensino básico em 2007, do total de 38.252 docentes em atuação no estado (Quintino, 2023).

Diante dessa realidade deficitária de formação de professores, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas aderiu ao Parfor já no ano da sua implementação, em 2009, e as três instituições de ensino superior do estado - Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Instituto Federal do Amazonas (Ifam) -, foram se organizando e criando os projetos dos cursos de acordo com as demandas formativas educacionais do estado. A UEA tem ofertado cursos no interior do estado pelo programa, com destaque para o curso de Pedagogia, curso que credencia o profissional formado a atuar, entre outras possibilidades, na educação infantil. Desde 2009, ofertando cursos de licenciaturas pelo Parfor, em 2016 o curso de licenciatura em Pedagogia teve início em 11 municípios do interior do estado, entre eles o de Itamarati, recorte geográfico de nossa pesquisa.

O município de Itamarati é localizado na região sudoeste do Amazonas (Figura 1), possuindo a área territorial de 25.260,429 km², maior que países como a Eslovênia e Israel. Ocupa o posto de 41% maior município em extensão territorial do Brasil, e o 22º maior do Amazonas, mas tem baixa densidade demográfica, com 0,43 habitantes por km², num total de 10.937 pessoas residentes no município (IBGE, 2022). Abaixo temos o mapa do estado do Amazonas, com destaque para o município em questão.

Figura 1 - Mapa do estado do Amazonas com destaque para o município de Itamarati/AM



Fonte: Wikipedia, 2023[21]

Como é possível observar no mapa acima, o município ocupa uma extensa faixa territorial do estado, contudo, a maior parte da sua população se concentra numa pequena porção de terra às margens do rio Juruá, onde se situa a sede do município com 55,65% da população, ficando as zonas rurais (territórios de florestas, zonas ribeirinhas e territórios indígenas) com os outros 44,35% da população (Censo, 2022). Abaixo podemos ver uma imagem do município (Figura 2).

Figura 2 - Imagem aérea do município de Itamarati, em 2022



Fonte: Gestrude, 2021

21 Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Itamarati.svg

A imagem termina na estrada do aeroporto, que também leva a algumas das poucas comunidades da zona rural acessíveis por terra. Os professores que ministram as aulas pelo Parfor se deslocam por via aérea, em voos realizados por empresas privadas que realizam dois voos por semana saindo de Manaus e atendendo aos municípios circunvizinhos, no que é denominado pelos habitantes do estado de "táxi aéreo".

Não há prédio próprio da UEA em Itamarati e as aulas do programa ocorreram, em sua quase totalidade, no prédio do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) no município. O curso de licenciatura em Pedagogia que iniciou em junho de 2016, foi concluído apenas em maio de novembro de 2021, tendo a turma colado grau em maio de 2022, devido à pandemia de Covid-19 que assolou o planeta entre os anos de 2020 e 2022, fazendo com que as aulas fossem interrompidas na busca por preservar vidas, através do isolamento social.

A PRIMEIRA TURMA DE PEDAGOGOS DE ITAMARATI

Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados através de questionários aplicados de forma presencial e também via formulário virtual, tendo em vista o problema sanitário mencionado anteriormente. Os questionários tinham 31 questões e foram aplicados em 2017 e em 2022, com as mesmas questões. Contudo, utilizamos apenas as questões referentes aos dados sociodemográficos e a ocupação que tinham na época da conclusão do curso para a escrita desse texto.

Para a análise dos dados utilizamos a Análise Temática por possuir características semelhantes a procedimentos já adotados em análises qualitativas, como "a busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas" (Souza, 2019, p. 53). Também bastante utilizada em pesquisas da área da educação e do ensino, uma vez que não possui vinculação com uma corrente teórica definida, servindo para avaliar objetos sob diferentes referenciais teóricos (Rosa; Mackedanz, 2021).

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) antes de responderem às questões. Também foram utilizados os memoriais descritivos docentes dos egressos do curso em questão e a pesquisa doutoral,[22] que sistematizou todas essas informações.

A turma era formada inicialmente por 44 professores-acadêmicos (AP), todos trabalhavam na educação básica pública nas zonas rurais, territórios indígenas, e florestas que compõem o município. Na turma havia 4 AP indígenas, 3 da etnia Deni e 1 da etnia Kanamari. Contudo, dois AP (1 indígena e 1 não indígena) não concluíram o curso, então, a pesquisa considerou os 42 egressos.

No que se refere à formação dos participantes da pesquisa, apenas os AP indígenas possuíam formação para o magistério, tendo realizado o curso do Magistério Indígena, o Pirayawara, criado em 1998. O curso qualifica professores indígenas que atuam em salas de aulas nas comunidades indígenas, buscando apresentar aos docentes uma variedade de padrões culturais. Além disso, o curso tem por objetivo:

> Capacitar supervisores escolares através do exercício da monitoria no programa. Capacitar docentes para planejar, executar, acompanhar e avaliar as atividades educativas segundo a filosofia do programa. Proporcionar o acesso e desenvolver formas de conhecimento advindas de formações culturais diversas, tomando como base a sua própria cultura, para que os professores índios conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando a sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela. O oferecer aos professores índios condições de promover em suas salas de aula um processo educativo que, fundado nas culturas e formas de pensamentos indígenas, possa também estar orientado para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos advindos de outras culturas (Governo do Estado do Amazonas, 1998, p. 11).

22 Esse artigo utilizou como base a tese da pesquisadora Fernanda Pinto de Aragão Quintino, apresentada em março de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), com o título: *Políticas Públicas de Formação de Professores*: o Parfor e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM.

Nenhum dos AP não indígenas havia realizado algum curso de formação inicial para o magistério até iniciar as aulas no Parfor. Em 2017, ano da aplicação do primeiro questionário, na turma de 44 AP só havia 2 deles que trabalhavam no regime de trabalho como servidor público concursados, os outros 42 trabalhavam em regime de serviço temporário, sendo renovado anualmente através de contrato, nem sempre com a realização de processos seletivos.

A turma era formada por 26 homens e 16 mulheres. A idade média dos AP ao entrarem no segundo período do curso em 2017 estava entre 28 e 35 anos, tendo o mais jovem 21 anos e o mais longevo 57 anos. Em 2022, ano da conclusão, 10 dos AP se definiram como casados, 1 como divorciado e 31 afirmou estar numa relação não definida nas opções apresentadas nos questionários.

Sobre ter no pagamento do trabalho docente o sustento da família, 86% deles (37) afirmaram ser essa a única renda da família e 14% (6) afirmou ter o auxílio de outros membros da família para esse fim. Desse modo, é preciso compreender que uma política pública de formação de professores tem impactos profundos nas realidades vivenciadas por diversos profissionais pelo Brasil. Aqui, destacadamente, veremos como as condições materiais para a sobrevivência dos participantes da pesquisa foram modificadas e, para além das questões econômicas, as transformações sociais que ocorreram em suas vidas também são analisadas.

> A materialidade histórica das vidas dos homens em suas relações sociais, através do movimento do pensamento, é o instrumento lógico da interpretação da realidade. Só podemos compreender os seres humanos em suas intensas e constantes relações com a natureza e o mundo material, e por meio dessa complexa análise é possível conhecer a própria estrutura social e a existência do Estado que decorrem no processo de vida de determinados indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação (ou na dos outros), mas como eles realmente são, como agem, como produzem, trabalham, pois, existem determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem apenas da vontade dos homens, como afirmam Marx e Engels (1982) (Quintino, 2023, p. 45).

Concordamos com Marx e Engels (1983) que não é a consciência que determina a vida humana social, mas sim a própria vida humana que determina a consciência, pois as construções e fantasmagorias no cérebro dos homens são criações e compreensões possibilitadas pelas premissas materiais do processo da vida a que eles são submetidos. Desse modo, ao analisarmos os dados da pesquisa, buscamos localizá-los no mundo real, na concretude da vida interiorana amazonense participante da pesquisa.

TRANSFORMAÇÕES NA VIDA DOS ACADÊMICOS-PROFESSORES A PARTIR DO PARFOR

O serviço público é a principal ocupação remunerada dos trabalhadores em Itamarati, como em quase todos os municípios do interior do Amazonas, e os participantes dessa pesquisa retratam essa realidade. Utilizamos a análise dos memoriais da turma para termos um ponto de partida na busca por mudanças, buscando analisar o movimento ocorrido com a participação dos AP na política pública em questão. Oliveira (2012) afirma que o memorial docente transita entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, uma vez que necessita de saberes apreendidos na qualificação profissional e também das experiências da vida no mundo do trabalho dos indivíduos que os produzem. O memorial é um documento relativo à lembrança, às memórias e às vivências de alguém (Oliveira, 2012).

Os participantes da pesquisa afirmaram que antes da docência realizavam diversos tipos de trabalho para sobrevivência. Listamos 16 diferentes ocupações entre os 42 memoriais dos egressos do curso: agricultura, trabalho na construção civil, diárias em plantações e construções, faxina, fabricação de farinha, pesca, trabalho doméstico na própria casa, limpeza urbana, atendentes em pequenos comércios, serviços gerais, cozinheira, manicure e pedicure, venda de frutas e verduras (de plantação própria), moedor de açaí, artesanato e marcenaria. É preciso destacar que foi o trabalho docente, enquanto manifestação concreta da existência humana, que juntou os AP num mesmo espaço.

Uma das maiores contradições encontradas nesta pesquisa está no fato de nenhum dos participantes ter formação antes de iniciar na docência, mesmo os AP indígenas que fizeram o curso do

magistério indígena já atuavam na docência quando participaram do curso. Vale destacar, que a lógica não indígena do trabalho docente não pode ser utilizada da mesma forma para a compreensão cultural do ensino nas comunidades indígenas. Foi a partir dessa contradição que chegamos à constatação de que a fome foi o maior motivador da busca por trabalhar como professor na zona rural do município de Itamarati (Quintino, 2023).

A realidade da pobreza que assola a vida dos moradores das cidades dos estados da região Norte, com destaque para o interior, é retratada nas pesquisas de Uchôa (2022), Alves (2017), Souza (2017) e Farias (2021). A empregabilidade no serviço público surge nesses locais através de arranjos e indicações políticas, na maior parte dos casos, mas há também processos seletivos que permitem há alguns trabalharem para as secretarias municipais de educação.

Após o início das aulas do curso de Pedagogia do Parfor/UEA em Itamarati, os AP obtiveram maior empregabilidade na docência, pois os chefes do Poder Executivo municipal que estiveram na prefeitura durante os anos em que o curso ocorreu adotou como critério de pontuação diferenciada a participação em cursos de graduação para os participantes do processo seletivo, garantindo a muitos deles emprego durante os 6 anos do curso.

A vida da classe que vive e depende do seu trabalho para o seu sustento e o da sua família, é marcada por desafios e lutas para (r) existir às adversidades que o capital e o capitalismo, operados pelas classes dominantes, os impõe. Nesse sentido, ter qualificação para atuar no mercado de trabalho significa um prêmio, uma chance de não passar por (tantas) necessidades financeiras. Desse modo, os professores que participaram dessa pesquisa são um retrato social da classe trabalhadora que busca através do trabalho melhorias financeira e social, pois nesse processo há mudanças na forma como os familiares os tratam, como os colegas de profissão os veem e como eles próprios analisam e julgam a sua própria existência (Quintino, 2023).

Participar e concluir o curso de Pedagogia trouxe mudanças objetivas e subjetivas na vida dos AP em questão. No quadro abaixo podemos ver algumas dessas mudanças:

Quadro 1: Ganhos sociais e profissionais após a conclusão do curso de Pedagogia

Nº	GANHOS
01	16 AP foram aprovados no concurso do município para nível superior
02	10 AP foram aprovados no concurso do município para nível médio
03	2 professoras aprovadas no concurso para nível superior no município vizinho, Carauari
04	1 coordenador das escolas da zona rural (2018), o único concursado até 2022 para o cargo de professor
05	2 egressas foram convidadas a assumirem a gestão de escolas da sede do município
06	1 AP foi convidado para ser técnico na secretaria de cultura
07	1 AP foi convidado para ser coordenador das escolas indígenas
08	1 AP iniciou uma sala de reforço escolar que atualmente tem mais de 40 alunos
09	1 AP passou em 3 concursos (2 de nível superior e 1 de nível médio)
10	Melhora na linguagem e expressão e comunicação dos AP
11	Melhora na escrita e na linguagem culta
12	Aumento da empregabilidade (docência e não docência)
13	Os seletivos do município a partir de 2017 priorizavam professores formados e graduandos
14	Mais respeito na comunidade, se tornaram referência de inteligência
15	Respeito dos colegas de profissão
16	Melhora na ministração das aulas
17	Criação e confecção de materiais
18	Mais acesso à secretaria de educação
19	Maior credibilidade entre os comerciantes da cidade
20	Representatividade social positiva da categoria
21	Crescimento da valorização e independência feminina
22	Aumento da autoestima individual e coletiva dos integrantes da turma
23	Aumento nos projetos pessoais e na esperança de um futuro melhor
24	Ampliação dos planos de futuro profissional

Fonte: Quintino, 2023

É possível perceber que entre as transformações ocorridas temos mudanças objetivas e subjetivas, transformações que vão

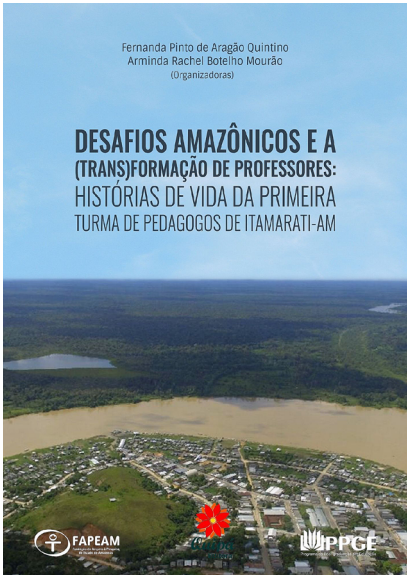
além de ganhos econômicos e empregabilidade. A pesquisadora que construiu o quadro afirma que além das respostas dadas pelos participantes sobre como enxergavam as mudanças ocorridas durante e após a participação no curso de Pedagogia, ela também listou uma série de mudanças constatadas a partir das pesquisas de campo, das observações participantes durante as aulas ministradas na turma, das leituras e análises dos memoriais e do contato que tinha com os participantes da pesquisa (Quintino, 2023).

Entre todas as mudanças presentes no Quadro 01, queremos destacar três delas: o esperançar, que reúne muitos dos pontos apresentados no quadro, a construção de um livro e a aprovação em concursos públicos. A capacidade que muitos afirmaram ter de, a partir da realização e conclusão do curso, se enxergarem enquanto seres humanos diferentes, capazes de alcançar patamares altos na profissão é uma mudanças subjetiva que tem potência para transformar a vida dos AP em novas realidades a partir da concretização desse poder sonhar com outros cursos superiores, com pós-graduações, a partir de uma nova visão de mundo, mundo esse que agora parece maior, ampliado pela visibilidade social criada pela conclusão do curso que também os permite esperançar, prática que muitos afirmavam não ter antes do início do curso, é a busca por desenvolvimento.

O desenvolvimento é um processo de melhorias, e o concebendo enquanto processo se pensarmos nele como início, ele faz o indivíduo sair do lugar, não permanecer onde estava antes dele iniciar. Se pensado enquanto meio, levará a algum lugar que não o atual, um lugar diferente, melhor, pois, enquanto processo de avanço, ele promove melhoras, independente da natureza das mesmas. Já se pensando enquanto fim, ele trará ganhos finais, é um estado de gozo de algo que foi alcançado (Pinto, 2012).

O livro com os memoriais da turma foi um projeto coletivo, feito a partir da adaptação do texto final individual de cada memorial para um artigo. Essa produção tornou os AP autores do primeiro livro com as memórias dos professores que atuavam na zona rural de Itamarati, sendo também o primeiro livro escrito sobre e por professores da cidade. *Desafios Amazônicos e a (Trans) Formação de Professores: histórias de vida da primeira turma de pedagogos de Itamarati-AM*, é o título do livro (disponível no endereço/link abaixo da Figura 3).

Figura 3 - Capa do livro publicado com os Acadêmicos Professores durante a pesquisa



Fonte: Quintino; Mourão, 2022[23]

No movimento da aparência, a essência de conseguir eternizar as memórias dos professores em Itamarati-AM, na ação concreta de ter um livro publicado, os AP conseguiram ainda mais respeito dos colegas e dos representantes do poder público local ao realizarem a entrega de exemplares do livro para cada uma das 07 escolas da sede do município, buscando compartilhar e facilitar o acesso ao material produzido pelos próprios docentes. Escrever sobre si, utilizar a abordagem (auto)biográfica é construir uma epistemologia de formação, mobilizando uma racionalidade sensível, contrapondo-se à racionalidade técnica e, ao mesmo tempo, sendo incorporada a vida dos sujeitos como componente fundamental do processo formativo em toda a sua complexidade existencial, ligando-se a todas as esferas da vida do indivíduo (Azevedo, 2020).

A terceira mudança que queremos destacar foi a grande aprovação de mais de 50% da turma no concurso para docente do município de Itamarati e também no município vizinho, Carauari. Essa mudança transformou a relação de trabalho e emprego que os

23 Disponível em: https://quipaeditora.com.br/desafios-amazonicos

docentes tinham com a educação pública, garantindo estabilidade financeira, o que permite a segurança alimentar tão buscada no interior do estado (na capital também). Essa mudança interfere inclusive nas relações políticas que atravessam a empregabilidade nos interiores do estado, pois funcionário efetivo não sai do emprego de acordo com as vontades do chefe do executivo. Enquanto o último tem um cargo transitório, o primeiro faz parte dos quadros de organização e funcionamento do município.

Sen (2010) afirma que a educação promove um tipo de liberdade que capacita o indivíduo a escolher o que é melhor para si, pois a liberdade é o princípio básico para se alcançar o bem-estar social. O acesso à educação básica de qualidade proporciona a redução de quase todos os tipos de inseguranças (econômica, política, alimentar, etc.), pois a educação emancipa das inseguranças e capacita o indivíduo para as reais oportunidade em ser e fazer diferente o seu percurso de vida, a partir das suas escolhas e não de imposições deterministas. Entendemos que a educação, aqui representada pelo curso superior de Pedagogia promove desenvolvimento, mas desenvolvimento enquanto liberdade (como afirma o autor), levando o indivíduo a alcançar capacidades que antes não se sabia que eram possíveis. Algumas mudanças foram percebidas por todos os cursistas, outras por alguns, mas é a partir da particularidade que podemos entender a universalidade (Quintino, 2023).

É importante destacar que após a formatura dos docentes em 2022, alguns deles, mesmo com a graduação concluída, estavam desempregados, e a contradição estava no fato de haver professores sem formação atuando na educação básica no município. Essa situação é explicada pelas ações da política local que interferem diretamente na não garantia de emprego e trabalho na docência após a formação. Enquanto a política pública nacional de formação de professores busca qualificar docentes que já atuam para melhorar os processos educacionais, o jogo do poder modifica e prejudica os resultados esperados após a aplicação dos investimentos federais, perpetuando a prática do clientelismo em detrimento dos interesses sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos afirmando que o funcionamento do Parfor é de extrema importância para formação de professores no interior do estado do Amazonas, onde a oferta de formação não se faz presente na integralidade dos municípios. Em Itamarati, a formação inicial docente em Pedagogia só foi possível devido à existência desse programa, por meio do qual a UEA possibilitou a estes AP terem a formação necessária para exercício da sua profissão.

Ao analisarmos as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos 42 AP concluintes do curso de Pedagogia do Parfor/UEA em Itamarati, percebemos que ao longo do percurso formativo dos participantes da pesquisa, e após a conclusão do curso, as mudanças ocorridas na vida deles não se restringiram à prática profissional, mas se fizeram presentes em diferentes âmbitos da vida social, possibilitando-os uma maior visibilidade social, melhoria na autoimagem, além das melhorias nas suas práticas docentes.

A aprovação em concursos públicos, a valorização da formação dos mesmos, com uma diversidade de cargos ocupados pelos AP, mostram que aquilo que se busca inicialmente ao entrar na universidade para cursar um curso superior, que é a habilitação para o exercício de uma profissão, e, no caso deles que já exerciam a profissão, a busca por reconhecimento e estabilidade profissional e financeira, com o objetivo de ter segurança alimentar, vem dando resultados positivos, resultados esses que vieram logo após a conclusão do curso. Contudo, é importante ressaltar que a falta de fiscalização das interferências de atores da política local na empregabilidade docente, prejudicam o pleno desenvolvimento dessa política, reduzindo parte dos resultados positivos alcançados ao deixar os docentes formados fora das salas de aula, tanto durante, quanto após a conclusão do curso, se constituindo na maior contradição aos objetivos da política pública de formação de professores analisada.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A. *Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil*: Breves e São Sebastião da Boa Vista – um mundo não tão à parte. São Paulo, 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15082017-131137/publico/ROSANGELA_APARECIDA_ALVES_BASSO_rev.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, [*S. l.*], v. 29, jan./dez. 2020.

AZEVEDO, A. P. L. A**.** *O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si*. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação contemporânea) – CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 que institui o PARFOR no âmbito do Ministério da Educação*. Brasília-DF, 2009.

FARIAS, M. S. *Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR do estado de Roraima*: diálogos com egressos. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

GOVERNO do estado do Amazonas. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. *Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas*. Projeto Pira-Yawara. Manaus – Amazonas, 1998. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de-formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do. Acesso em: 22 jul. 2021.

IBGE. Cidades e Estados. *Itamarati*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itamarati/panorama. Acesso em: 5 ago. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. Prefácio. *In*: MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Lisboa: Edições Progresso; Moscovo, 1982 [1859].

OLIVEIRA, J. L. *Texto acadêmico*: técnicas de redação e de pesquisa científica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PINTO, F. *A extensão universitária e o desenvolvimento social de idosos*: o caso de um programa interdisciplinar na UFCG – PB. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa, 2012.

QUINTINO, F. P. A. *Políticas públicas de formação de professores*: o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM. 2023. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9416. Acesso em: 10 dez. 2023.

ROSA, L.; MACKEDANZ, L. F. A Análise Temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em Ciências. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 16, e8574, 2021. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574. Acesso em: 28 out. 2022.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, E. C. (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37-50, 2008. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808. Acesso em: 7 ago. 2019.

SOUZA, J. *A Elite do Atraso*: da Escravidão à Lava Jato. São Paulo: LeYa Editorial, 2017.

UCHÔA, I. C. *O fechamento das escolas do campo no Amazonas*: subtração do direito à política de Educação em Alvarães e Uarini, 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

JAPURÁ

Japurá é um município brasileiro no interior do Amazonas, na região Norte do país, pertencente à Mesorregião do Norte Amazonense e microrregião homônima. Sua população é de 1.755 habitantes (dados do censo do IBGE de 2021). Neste município, o Parfor/UEA já formou 92 professores nos cursos de Letras Língua Portuguesa, Pedagogia e Educação Física.



O PROFESSOR FORMADOR DO PARFOR NA AMAZÔNIA, UMA ODISSEIA PELA ARTE DE ENSINAR: Caso unidade curricular fundamentos e metodologia das atividades físicas aquáticas, ministrada em Japurá/AM

Átila Castro Paiva, Queitiane Souza Theobald
e Porthos da Costa Castello Branco

A Amazônia é abundantemente diversa e com dimensões mastodônticas, suas peculiaridades e características são um colossal desafio para qualquer frente de trabalho. Tanto é verdade, que ela – a Amazônia – se mantém como um dos lugares menos explorados, com muitos mistérios e possíveis potenciais, até os dias hodiernos. Sendo a maior floresta tropical e a mais preservada do planeta. Desenvolver qualquer que seja o projeto nessa região requer maior avidez, recursos, logística e compreensão ante sua nababesca diversidade e pluralidade. Desta feita, deve-se compreender que muitas das mazelas e, ou benesses, oriundas da globalização não se aplicam ao verdadeiro contexto amazônico. E, para o campo educacional essa máxima não é diferente. São necessários muitos esforços para cumprir o sacerdócio de ensinar.

Ao longo de séculos a Amazônia vem sendo esventrada pela ciência e pela voracidade humana, principalmente a ruim. Ela não tem sido saqueada apenas em suas riquezas naturais, mas também em sua cultura, ritos, palavras, lendas, encantos e magia. Contudo, muitos de seus mistérios continuam por descobrir, a desafiar a imaginação e a alimentar arroubos, declarações, promessas, sonhos, fantasias e até a ganância.

Por mais que o calor amazônico estorve e que a umidade nos tolde a vista e a mente, sorve-se nela um fascínio perturbador. Convidando a nossa alma de poeta e sonhador a navegar à bolina de fantasias e utopias. E a ousar a origem, a razão e o destino da vida (Jurema; Garcia, 2002, p. 11).

Ademais, mesmo com o aviso prévio estampado no próprio sufixo que forma a palavra 'educaDOR' e nomeia a profissão, parecendo um presságio a indicar os percalços advindos do ofício, há quem ouse querer ludibriar o destino e busca a realização pessoal por

meio de encantar através do ensinar, fascinar olhos moribundos ao transmitir conhecimento e alegrar-se ao constatar o desenvolvimento de outrem.

Todavia, para aqueles que foram 'infectados' pelo vírus 'EDUCAdor', em suas artérias e veias sempre fluirá a satisfação pelo cumprir da missão, ou seja, educar. Para esses profissionais, educar é um sacerdócio! E educar no contexto amazônico é educar em um mundo à parte, onde o sacerdócio de ensinar requisita os mais ávidos corações e as mentes mais abertas para desafios, pluralidade e compreensão, pois a Amazônia é única, porém diversa em suas concepções e sempre exige dos desavisados um pedágio, pois a floresta sempre cobra seu preço àqueles que ousam desbravar as suas nuances. Entretanto, pede-se vossa licença, pois não queremos que recaia sobre esse ensaio o jugo de quem deseja dramatizar ou ser pessimista.

No entanto, só sendo uma espécie de predestinação celestial, ou quiçá um carma, para que um indivíduo em sã consciência escolhe ser professor em um país que olha com tanta indiferença para tal profissão, mesmo com o escancaro da história e dos fatos a indicarem a grandiosidade e importância desse profissional para o desenvolvimento de uma sociedade. Talvez, essas últimas qualidades saltem aos olhos dos jovens - bem mais que às mentes governantes desta nação - e assim seduzem os (des)atentos corações (des) afortunados à arte de ensinar.

Destarte, para aqueles que se propõem a ser um professor formador do Parfor pelos confins amazônicos é aconselhável considerar as afirmações apresentadas, pelo bem de melhor desempenhar suas funções como docente.

Resultado de seus enveredamentos pelos confins amazônicos e das observações e conclusões oriundas dos povos que ali vivem, Jurema e Garcia advertem:

> Não adianta reunir um vasto número de preocupações metodológicas, construídas na base de sistemas educativos avançados e tentar pôr em prática em povos que vivem em realidades socioculturais diferenciadas. As condições reais de vida, as histórias particulares do povo, as necessidades formativas das pessoas, as técnicas próprias do seu dia-a-dia conferem ao

> educador a necessidade de alguma sensibilidade para as questões de foro antropológico. Levar professores desconhecedores dessa realidade é perigoso, pois todo o ensino fica descontextualizado em relação à vida. E educar é preparar cada um para a vida (Jurema; Garcia, 2002, p. 143-144).

Todavia, para um professor formador que esteja em sua primeira incursão acadêmica - "marinheiro de primeira viagem" – pelos limites amazônicos, quiçá paire sobre sua cabeça certa nebulosidade e fantasia, o que é extremamente compreensivo, pois a Amazônia é encantadora e fantástica. Principalmente para aqueles que vivem em um claustro de possibilidades, ou seja, em um mundo à parte conhecido como metrópole e suas viciantes 'mazelas' tecnológicas.

Sabem aqueles termos e instrumentos que tão bem assessoram o profissional de educação, abrindo-lhe uma infinidade de possibilidades para catapultar a capacidade de transmissão do saber e enriquecem a prática pedagógica? Esqueça-os! Ao menos em parte. Esse mundo: *hi-tech*, *internet*, *login*, *fibra óptica*, *wi-fi*, *on-line*, *conectado*, *YouTube*, *Snapchat*, *Instagram*, *Facebook*, *realidade virtual*; "não te pertencem mais!" Isso se o real intuito for desbravar os confins amazônicos com a 'bússola' do ensinar. Entretanto, "um soldado prevenido – digo professor – vale por mil". E, as palavras de ordem são: *backup*, baixar arquivos, antever situações e manter consigo uma panóplia de material próprio.

Bem, como dito, não é intenção deste ensaio apregoar o pessimismo. Se porventura estejas a pensar que o caminho tomado seja este, "pode ir tirando o cavalinho da chuva". Na verdade, o desejo aqui, objetiva alertar o leitor, apresentar nuances acerca do contexto – por meio de um relato de experiência - e despertar um olhar mais aguçado para as nuances do mundo educacional amazônico.

A ODISSEIA: TRECHOS, ROTAS E OS DESAFIOS DE VIAJAR PARA EDUCAR

Vejamos o caso de se ministrar a unidade curricular "Fundamentos e Metodologia das Atividades Físicas Aquáticas" para a turma do curso de Educação Física – Parfor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que ocorreu no ano de 2020, no município de Japurá, estado do Amazonas. Sendo esta uma unidade curricular que apresenta uma carga horária de 75 horas, ministrada intensivamente no período matutino e vespertino, ao longo de 11 dias, consecutivos, sempre de segunda a sábado, podendo ser desenvolvida alguma atividade no período noturno, caso haja a necessidade de complementar alguma atividade ou desenvolver atividade extra.

Primeiramente, vale ressaltar que o serviço não inicia ao se colocar os pés no município onde se ministrará as aulas. Primeiramente, o profissional deve salvaguardar a honra de seus compromissos – laboral, familiar etc. – quando de sua ausência em seu recinto domiciliar. Em seguida vem a confecção de material didático e pedagógico, a ser utilizado pelo docente e pelos alunos durante as aulas: plano de ensino, planos de aula, diapositivos, roteiro de aula prática, avaliação, organização, confecção ou aquisição de material, apostila, livros, vídeos etc.

Se o caso for daquele professor prevenido, o próximo desafio será organizar toda 'parafernália técnico-acadêmica' mais objetos pessoais – para aproximadamente 15 dias de viagem – na limitada mala de 23kg estipulados pelas companhias aéreas, haja vista que como bagagem de mãos, o acautelado professor – orientado pela coordenação do curso - leva seu computador portátil e o conhecido data-show ou projetor multimídia, em bom português.

Contudo, se para o leitor 23kg são mais que suficientes, incorpore a figura de um Profissional de Educação Física que ministra uma unidade curricular que além de aspectos teóricos e técnicos, exige um diário ensino prático de movimentos e aspectos desportivos. Somadas a essa situação estão a umidade e o intenso calor, nativos da região amazônica, que não são totalmente apaziguados pelos envelhecidos e moribundos aparelhos condicionadores de ar, isso quando eles existem. Resultado!? Não tem como não suar em

demasia! O que implica em uma troca frequente e no uso de maior quantidade de vestuário. E para os desinformados, não há serviço de lavanderia no município.

Além do mais, a unidade curricular Fundamentos e Metodologia das Atividades Físicas Aquáticas, além da parte conceitual e ensino das propriedades físicas da água e suas repercussões para o corpo humano, abrange um amplo repertório da cultura corporal de movimento humano. São atividades físicas que devem contemplar aspectos das modalidades: natação em seus quatro estilos, hidroginástica, canoagem, remo, *stand up peddle*, polo aquático, mergulho, brincadeiras, jogos e lazer em meio líquido etc. O que exige uma panóplia de instrumentos técnicos específicos para o ensino das modalidades e ensino de confecção de materiais pedagógicos a partir de objetos reciclados. Sendo este último aspecto, de fulcral importância para a prática docente daquele profissional (professor de regiões interioranas) com poucos recursos financeiros e bem distante dos grandes centros urbanos. Então, o que são 23kg diante de tanta demanda material?

Desta feita, seguem algumas advertências: Leve o máximo, mas sendo o mínimo possível. Neste caso encontrou-se uma solução: Deu-se preferência ao material que apresentava menor peso, volume e pudesse ser exprimido, mas ainda assim será necessário comprimir bem a mala. Se for o caso e necessário, sente-se, deite-se e até pule em cima da mala, e garanta que todos os itens estejam bem acomodados e a mala esteja bem fechada. Não se sabe qual a 'mágica' ou mandinga o aspirante a professor formador lançará mãos. No entanto, separe o material, faça sua prece, cruze os dedos e tome as medidas necessárias para que tudo corra bem. Porém, se faz necessário certificar-se da real massa, em (kg), apresentada pela bagagem – uma boa dica são umas balanças de mãos com um gancho vendidas no comércio de artigos importados – *made in China*.

Contudo, se a viagem for realizada apenas em modal fluvial, todo o rigor, supracitado, aplicado pelas companhias aéreas deve ser apaziguado por regras mais flexíveis.

Superada a questão organização da mala, podemos enveredar pelas nuances da viagem.

A sede do município de Japurá está a 743,95 km – em linha reta - da capital amazonense, e a possibilidade logística para chegar

ao destino é a fluvial, não há estradas e nem voos comerciais até a localidade. Assim, observa-se mais uma característica da maioria dos municípios amazônidas, a dependência para com os rios. Das águas vêm o sustento, riquezas e ainda conectam os povos.

> Quem viaja pela Pátria da Água descobre que os caboclos ribeirinhos vivem em permanente estado de solidariedade. Têm a vocação da convivência fraterna. Embora não saibam soletrar a palavra Utopia (Mello, 2008).

O leito dos rios são as verdadeiras rodovias – e aqui pede-se licença ao termo hidrovia, mais adequado ao contexto e ao sentido literal da palavra – por essa parte do Brasil, porém, os rios, apresentam um percurso sinuoso, o que aumenta a distância a ser percorrida e a percepção acerca da grandiosidade dessa imensidão verdejante entrelaçada por leitos d'água. Desta forma, mais uma máxima acerca da Amazônia é confirmada: "Amazônia, pátria das águas" (Mello, 2008).

Apesar das indicações ao modal fluvial, aqui a odisseia educacional teve seu início no Aeroporto Internacional Eduardo Gomes, em Manaus. Não querendo enveredar pelas possibilidades que possam existir entre o local de origem e o aeroporto, mas comprometido com o prenúncio, alerta-se: Antecipe-se! Programe-se! Chegue antecipadamente, pois o serviço de check-in das empresas aéreas encerra com mais de uma hora de antecedência ao horário do voo. Pois o aspirante não quer correr o risco de perder o voo e todas as possíveis conexões já previamente programadas. Tal feito resultaria em dias de atraso ou até na impossibilidade de se ministrar a unidade curricular (Alertamos com a propriedade de quem já passou por tal infortúnio, porém essa é outra história).

Em um voo comercial, partindo de Manaus, chega-se à cidade de Tefé, que fica na Mesorregião Centro Amazonense, cerca de 522 km, em linha reta da capital. Em Tefé deve-se pernoitar e aguardar o próximo trecho da viagem. Contudo, havendo a necessidade ou por escolha própria, o professor poderá enfrentar uma viagem de aproximadamente 15 horas, em modal fluvial, até o destino final. Tal viagem já foi realizada previamente - também a serviço do Parfor - em lancha de pequeno/médio porte, conhecida regionalmente como "expresso".

O aeroporto da cidade de Tefé fica fora da zona urbana da cidade e ao desembarcar, o profissional deverá alocar um serviço

de taxi ou mototaxi e encontrar um local para se hospedar. Após a acomodação o professor formador deve ir ao porto da cidade para verificar os dias, horários e adquirir o bilhete de passagem até o município de Japurá, ou se for o caso, até o destino pretendido – Se couber uma recomendação, indicaremos uma acomodação próxima ao porto para facilitar o translado. Pois provavelmente terás que romper a madrugada e ir a pé até o local de onde saem as lanchas em direção a Maraã, Japurá (Figura 1) e outras localidades.

Figura 1 - Vista aérea da sede do município de Japurá/AM



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

A depender da disponibilidade de embarcação, na madrugada – às 4h ou 5h - do dia seguinte, o professor embarca, em lancha expresso, para aproximadamente mais 11-12 horas de viagem. E nesse momento seremos categóricos, há sedes de municípios mais distantes - 14 -16 horas de viagem - e algumas já tivemos a oportunidade de levar conhecimento. E, aqui alerta-se aos que apresentam problemas circulatórios: os membros inferiores irão edemaciar! Aos que não apresentam tal problema, preparem-se, pois a lombalgia – dor na coluna lombar – irá se manifestar e caso seja um agraciado e tenha "bico de papagaio" pode ter certeza que eles irão charlar, parlar e taramelar. Seus músculos irão fadigar e seus nervos – estado psicológico – ficarão à flor da pele! Pois os espaços dentro

das lanchas são limitados e as acomodações não são os melhores exemplos em termos de ergonomia. Então, apesar da maioria das lanchas apresentarem filmes em TV quase sem áudio, por concorrerem com os ruídos dos motores, aconselha-se, tenha um entretenimento: livro, revista, Netflix, vídeos previamente baixados e/ou tentar colocar o sono em dias, entre outros. Ahhh (...) o 'Plantão Torcicolo' recomenda: um travesseiro de pescoço será sempre bem-vindo, não esqueça de levar o seu, seu pescoço agradece.

Conseguinte à viagem e ao desembarque em um liso barranco às margens do rio, – onde cair é quase inevitável, pela instabilidade do terreno, mas agravado pela sensação de pés formigantes e pernas trêmulas, sentenciadas pelas horas de pura inércia e consequente má circulação sanguínea - o profissional poderá descobrir que sua operadora de telefonia móvel não funciona no local – a operadora que vem apresentando os melhores serviços é a "vermelhinha" que o nome inicia com as letras "CLA", - o professor formador pode descobrir ainda que o coordenador local não está a aguardá-lo no porto da cidade, como acordado, e que ele – profissional - não sabe onde encontrar o coordenador e, ou a escola onde deverá ministrar as aulas. – E nesse momento, com um leve sorriso sarcástico a marcar a face, confessa-se, foi o que nos ocorreu. - Neste caso, o que restou foi o semblante de descontentamento, sentar-se, aguardar e contemplar os ponteiros do relógio que já consumiam meados das 16:30h.

Após algumas dezenas de minutos e depois de encarar os diversos rostos estranhos – sabe aquele olhar de cachorrinho que caiu da mudança e fica encarando a todos que passam, em esperança de ser chamado por alguém? Esse era o professor que vos escreve - então, aproxima-se demasiadamente do cabisbaixo professor, a figura de mais um desconhecido homem, o coordenador local – que àquela altura era um espécime messiânico que vinha para resgatar o brio e salvar a avidez do fenecido professor – e pergunta: "O senhor é o professor do Parfor?" [momento de expiração prolongada e segundos de silêncio] – "Sim, eu estou" – Respondeu o aliviado professor com um leve sorriso no rosto e semblante de alívio. Pronto! estava salvo aquele desgarrado docente.

Oferecida uma breve apresentação e saudoso aperto de mãos, de imediato, o professor é conduzido até a escola onde as aulas seriam ministradas e ávidos acadêmicos aguardavam por sua chegada. Sim!

Aquele mesmo professor que acaba de enfrentar horas de viagem, a apresentar pernas formigantes e trêmulas e uma radiante lombalgia, que se possível comparação, apresentava em uma magnitude 10 de dor 'em uma escala Richter', tinha que ir para a escola trabalhar.

Comparações à parte, vale a pena parafrasear a frase do personagem Capitão Nascimento, do longa-metragem Tropa de Elite (2007), dirigido por José Padilha: "Missão dada é missão cumprida!" (Tropa de Elite, 2007). A qual bem traduz aquele que nasceu com alma de guerreiro e avidez pelo educar, mas que combate com livros e giz nas mãos e 'metralha' as cabeças com palavras profícuas e ideias capazes de arrebentar as amarras da ignorância.

NUANCES DA UNIDADE CURRICULAR FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DAS ATIVIDADES FÍSICAS AQUÁTICAS DA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JAPURÁ, AMAZONAS

"O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo" (Foucault, 1987, p. 288).

Conduzido à escola, à porta da sala de aula, o professor formador, como em um passe de mágica – ou a incorporar a figura mitológica de fênix[24] transforma aquele abatido semblante em um estampado sorriso. E, como quem emana vigor adentra a sala de aula. Após as devidas apresentações, o professor faz uma apresentação introdutória acerca da unidade curricular. Em seguida aborda os elementos que compõem a disciplina: Conteúdos, plano de ensino, sistemas de avaliações, atividade integradora[25], aulas práticas, materiais, vestuário etc.

24 A **fênix** ou **fénix** é um lendário pássaro consagrado na mitologia grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, renascia de suas próprias cinzas. Apresentando uma vida mui longa, a **fénix** e o seu dramático renascimento de suas próprias cinzas converteram-na em ícone da imortalidade e do renascimento espiritual (Santana, SD).

25 Atividade acadêmica de cunho teórico-prático, de obrigatória participação para a aquisição de horas complementares em atividades extras, exigidas para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física. Nesse projeto, a comunidade acadêmica, sob orientação e supervisão do professor, interage com a comunidade local apresentando conhecimento técnico-científico e, ou oferecendo serviços relativos à profissão.

Ao ultrapassar o já findado horário estipulado de aula, o professor formador marca um novo encontro para a manhã do dia seguinte e despede-se da turma. Consecutivamente reúne seu material, juntamente com sua fatigante bagagem, e prontamente procura o coordenador local para solicitar referências de possíveis estadias no município. Seguindo às informações, o professor escolhe o local, ao qual é conduzido pelo coordenador local. Acomodado, o aguardado banho se sucede, porém o almejado descanso ainda não é desfrutado, pois é hora de procurar um local para se alimentar e ainda fazer os devidos ajustes para a aula a ser ministrada no dia posterior. Alimentação é um caso à parte, porém as regras de boa convivência afirmam que prudência sempre é bom, e por isso deve ser levada à mesa, principalmente quando se está a quilômetros de seu domicílio.

Não querendo fugir da temática abordada, porém comprometido com o bem-comum, abre-se um parêntese para informar, já que a palavra prudência foi aludida, e alerta-se que todo atendimento médico-hospitalar de alta complexidade do estado do Amazonas está concentrado na capital, Manaus. Então, todas as ações do viajante devem ser mais que prudentes e cautelosas, conforme pode ser verificado no texto da Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Amazonas que se sucede:

> [...] uma vez que atualmente esses leitos estão concentrados no município de Manaus. capital do estado, que na regionalização funciona como macrorregião de saúde, recebendo a referência de média e alta complexidade ambulatorial e hospitalar de todos os demais 61 municípios integrantes das nove Regiões de Saúde (Amazonas, 2016, p. 86).

Retornando ao contexto abordado, os conseguintes dias são determinados principalmente pelas seguintes características. O período matutino - 8h às 12h - era dedicado às aulas teóricas, expositivas e dialogadas, correção de atividades acadêmicas, debates, entre outras práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo ministrado.

Em sala de aula eram apresentados importantes conceitos, fundamentações, atividades, jogos, brincadeiras, oficinas para construção de materiais a partir de sucatas e práticas docentes

que embasaram as ações profissionais dos alunos-professores e aumentariam o leque de ferramentas pedagógicas que eles apresentariam em suas práxis pedagógica.

Já o período vespertino - 13h às 17h - era principalmente destinado ao desenvolvimento da parte prática relacionada ao conteúdo ministrado. Neste, a cultura corporal do movimento humano, em sua prática, era explorada, exemplificada, desenvolvida e aprimorada pelos discentes. Movimentos relativos ao desporto e à prática de atividades físicas – os movimentos, técnicas e etapas pedagógicas, dos quatro estilos da natação, da hidroginástica, canoagem, do remo, do polo aquático e de jogos e brincadeiras, entre outros, - foram desenvolvidos, detalhados e discutidos com a finalidade de disponibilizar aos acadêmicos uma sólida base de conhecimento que realmente pudesse orientar e fundamentar a sua práxis profissional (Figura 2).

Figura 2 - Fora da sala de aula: aulas ao ar livre a utilizar o método socrático, expositivas e dialogadas para a melhor compreensão e relação entre teoria e prática



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

O período entre 17h15min. e 18h15min. eram destinados ao planejamento, organização, treinamento e confecção de materiais pedagógicos para o desenvolver do Festival de Esportes Aquáticos. Atividade esta, de cunho acadêmico, técnico, pedagógico e de extensão, com integração e interação com a comunidade local, de obrigatória participação dos alunos para a aquisição de horas complementares, exigidas para a conclusão do curso.

Realizar as aulas práticas foi outro desafio, e bote desafio. Ao conversar com os acadêmicos acerca do local onde seriam realizadas as aulas práticas, o (des)afortunado professor indagou: - Onde fica a piscina que a coordenação reservou para nossas aulas? Gostava de ir inspecioná-la para verificar as condições. Ahhh [...] inocente docente, não perde por esperar! E a resposta foi imediata, como um raio, e em coro como um trovão: "- Que piscina, professor!? Aqui no município não há piscina [...]". Essa resposta foi exatamente como um raio, mas um raio a cair na cabeça do professor que vos escreve. E atordoado pelo impacto do raio, digo da informação, o docente abaixa a cabeça, põe as mãos sobre a mesma e pensa: "- E agora, o que irei fazer? Sem piscina não dá para fazer nada". Então o professor continua a conversa com os acadêmicos e indaga acerca de possíveis soluções para o impasse apresentado. Perguntou por possíveis igarapés pela redondeza e até se havia algum trecho do Rio Japurá onde houvesse condições para o desenvolvimento das aulas práticas. (In)felizmente a resposta foi unânime: "- Não há igarapés aqui por perto e o rio é muito fundo e sua correnteza forte". Tais palavras abatiam o brio do combatente professor, enquanto o mesmo não parava de coçar a cabeça em sinal de descontentamento. Todavia, em meio à calorosa resenha dos acadêmicos, eis que surge uma luz: "-Professor, tem um lugar. Acho que dá para fazermos as aulas lá. O lago do Mapari fica um pouco longe, mas acho que é a única opção". Naquele momento os olhos do docente brilham e toda sua atenção é voltada para as bem-aventuradas palavras daquele quase beatificado acadêmico e, assim, o professor impetrou as informações necessárias acerca do lugar. Naquele mesmo dia o professor finaliza a aula uma hora antes do horário previsto e vai até a prefeitura da cidade, explica a situação e verifica a possibilidade de algum servidor levá-lo até o local – Lago do Mapari – para verificar se o mesmo apresentava condições para a realização das aulas práticas da unidade curricular.

Há uma máxima que diz: "Para quem está se afogando, jacaré é tronco!" E não é que a ida até a prefeitura deu certo. Sensibilizados solicitaram que um motorista levasse, em carro, o professor até o local. Ahhh a viagem de reconhecimento foi tranquila, a pick-up ficou até atolada no lamaçal e só saímos de lá quando um trator da prefeitura de Japurá foi nos resgatar (Figura 3).

Figura 3 - Momento em que o veículo da prefeitura de Japurá ficou atolado em lamaçal quando procurávamos por um local para o desenvolvimento das aulas práticas. Lago do Mapari, Japurá/AM



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

No entanto, toda a odisseia compensou, pois ao chegarmos àquele trecho do Lago do Mapari deparei-me com um dos lugares mais lindos que já tinha contemplado. Imagine um lugar com as águas bem escuras, tão calmas que pareciam um espelho e que contrastavam com uma praia de areia bem branquinha. Pronto, foi bater os olhos e decidir. É esse o local. O Lago do Mapari é um grande lago de águas escuras que fica ao Sul da área urbana da cidade de Japurá, cerca de 40 minutos de caminhada a partir do centro da cidade. Apresenta as seguintes coordenadas de localização: Latitude -1,91667° ou 1° 55’ sul e Longitude -66,91667° ou 66° 55’ oeste.

No entanto, era necessário se certificar quanto à segurança daquele sítio e se o mesmo apresentava algum tipo de risco que impediria a realização das aulas. Assim sendo, o docente buscou conversar com os comunitários para recolher tais informações. Superada essa etapa, o professor chega, na manhã do dia seguinte, em sala de aula com a novidade: “-Hoje à tarde teremos aula prática no Lago do Mapari, mas será uma aula especial, pois hoje a aula será de conscientização ambiental. Levem sacos para acondicionar lixo, protetor solar, camiseta manga longa e bonés”. Quase que como um reflexo surge a indagação acadêmica: “-Mas nós não vamos nadar, professor?” E a resposta foi do tipo antirreflexa e quase com a eficiência

de um corte cirúrgico: Não! Hoje nós iremos aprender a cuidar do ambiente em que vivemos, limpar e zelar por nossa natureza.

Na tarde daquele mesmo dia, no horário marcado – 13h, saía da Escola Municipal Raimunda Guedes dos Santos – onde ocorriam as aulas - a comitiva formada pelo docente e a turma do curso de Educação Física do município de Japurá em direção ao lago. Cerca de 40-45 minutos depois chegamos ao local, onde acomodamos nosso material, hidratamos – pois o calor amazônico no mês de agosto é experienciar estar em Mercúrio, ao lado do astro Sol - e logo foi realizada a chamada para comprovação dos presentes. Em seguida, inicia-se a aula, em um estilo socrático a abordar e exemplificar os elementos da natureza ali presentes e a relacionar com conceitos relativos a meio ambiente, preservação, degradação e exploração consciente dos recursos advindos da natureza. Além de se iniciar a temática reciclagem e construção de materiais pedagógicos a partir de materiais reciclados.

Após a aula conceitual e dialogada fomos à primeira prática. Propomos que todos os presentes fizessem a limpeza e recolha de lixo pela orla do lago onde ocorreriam as aulas (Figura 4). Proposta que foi bem aceita pelos ávidos acadêmicos. Pasmem, recolhemos 27 sacos de 200L repletos de lixo recolhido da área e em seguida fizemos uma reflexão acerca do realizado, temas e aula ministrada. Logo depois fizemos o caminho de volta até a escola, onde demos por encerrada a aula daquele dia.

Figura 4 - Ação ambiental no Lago do Mapari, Japurá/AM



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Na manhã do dia seguinte, ao encontrarmo-nos em sala de aula, fizemos uma pequena discussão acerca das atividades desenvolvidas no dia anterior, ministramos a parte conceitual relativa às atividades físicas aquáticas e no final da aula lançamos o desafio: "Recolha de material reciclável para a construção de material pedagógico e de canoas". Que tinha objetivos que iam além das questões ambientais e também contemplava aspectos sociais e desportivos, pois visava a recolha de materiais que seriam ou foram descartados inadequadamente no meio ambiente e a confecção de materiais para a prática de natação como raias, boias e flutuadores; halteres e caneleiras para uso nas aulas de hidroginásticas e a construção de embarcações e pranchas, a partir de garrafas do tipo pet, para a realização de competições de natação, remo e *stand up paddle* durante o festival de esportes aquáticos que realizaríamos ao final da unidade curricular (Figura 5).

Figura 5 - Momento de apresentação das atividades a serem desenvolvidas. Aplicação de aula prática de hidroginástica



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Nos dias que se sucederam nos revezamos, pela manhã nos encontrávamos na escola e discutimos a parte conceitual acerca dos fundamentos, metodologia, aspectos pedagógicos e técnicos das modalidades esportivas aquáticas e como confeccionar objetos pedagógicos a partir de materiais reciclados, além de realizar as devidas avaliações. Já no período vespertino nos direcionamos para o Lago Mapari, onde desenvolvemos os aspectos técnicos e pedagógicos

com aulas práticas, dialogadas e exemplificadas. Trabalhamos o desenvolvimento de aspectos relativos aos quatro estilos de nados clássicos: *crawl* ou livre, costas, peito e borboleta; à hidroginástica, ao polo aquático, ao remo, ao *stand up paddle,* e a diversos jogos e brincadeiras, que serviriam para o desenvolvimento nas crianças e outros escolares, de habilidades físicas que seriam importantes e utilizadas na prática das modalidades desportivas e atividades do cotidiano (Figura 6).

Figura 6 - Momento de aula prática com o desenvolvimento de brincadeiras e jogos pré-desportivos aquáticos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Paralelamente, ao longo dos dias, os acadêmicos, que foram divididos em grupos previamente, iniciaram a recolha de materiais reciclados, a confecção dos materiais pedagógicos que eram utilizados nas aulas práticas e a construção das embarcações e das pranchas de *stand up paddle* que seriam utilizadas no festival de esportes aquáticos. Desta feita, boa parte da dificuldade encontrada pela ausência de instalações ou área específica destinada às práticas esportivas, assim como a falta de material técnico-pedagógico foram se extinguindo pela boa vontade, avidez e disponibilidade do docente e dos acadêmicos em encontrar soluções ante tais adversidades (Figura 7).

Figura 7 - Momento de aula prática com o desenvolvimento de atividades de iniciação à natação. Detalhe nas pranchas – flutuadores - confeccionadas a partir de garrafas pet



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Como atividade de encerramento da unidade curricular realizamos o Festival de Esportes Aquáticos onde a turma vivenciou os aspectos relativos à organização e realização de eventos desportivos. Todos acadêmicos apresentavam suas funções dentro da organização do evento, além de integrarem uma das equipes que estavam competindo em cada modalidade esportiva desenvolvida e a disputar o título de campeão geral do festival. Realizou-se competições dos quatro estilos da natação e revezamento nado livre, polo aquático, remo e *stand up paddle,* onde a cada bateria realizada se verificava os vencedores individuais das modalidades e se computava a devida pontuação para a classificação geral. Ao final das competições fez-se a somatória dos pontos e verificou-se a equipe campeã do festival. E como não poderia ser diferente, a comemoração foi regada a muito banho nas águas escuras do Lago Mapari (Figura 8).

Figura 8 - Momento de produção de material pedagógico. Equipe vencedora da competição canoagem e sua embarcação, confeccionada a partir de garrafas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Após a empolgação pelo término do festival realizou-se uma discussão na qual houve uma reflexão acerca da unidade curricular e das atividades desenvolvidas ao longo dela. Em seguida, o docente agradece o empenho e participação de todos os discentes, faz suas considerações finais, dá por encerrada a disciplina e se despede da turma (Figura 9).

Figura 9 – (À esquerda) Momento de acertos, organização e execução do festival. (À direita) Detalhe nas raias dispostas no lago, nas embarcações confeccionadas a partir de garrafas pet e na competição de natação, estilo costas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Ao abordarmos o quesito avaliações, é necessário analisarmos as características do curso por meio do Parfor – o conteúdo do semestre é ministrado em alguns dias – e encontrarmos díspares, porém efetivas, formas de ajuizarem o quanto o conhecimento está sendo absorvido e o empenho despendido pelos alunos. Os elementos avaliativos devem contemplar as características do curso e as necessidades dos alunos, porém nunca deixar de executar seu verdadeiro papel.

Consciente de seu papel pedagógico e da possibilidade de transcendência atribuída à educação o professor deve levar em consideração o aludido nos escritos por Jurema e Garcia, que afirmam:

> A educação, em última análise, consiste em mediatizar para os alunos aquilo que se conhece. Ora, nesse processo, aquilo que eu transmito é já uma interpretação pessoal do próprio acontecimento. Por outro lado, aquilo que o aluno aprende já não é aquilo que lhe é transmitido em seu estado puro, mas o resultado de um choque com suas experiências e conhecimentos anteriores. A educação, então, sujeita que está às interpretações de cada indivíduo – tanto professor como do aluno -, constitui-se num problema antropológico. Não se ensina nem se aprende totalmente aquilo que é, mas o que gostaríamos que fosse (2002, p. 144).

Ao finalizar os momentos com os alunos-professores – aulas teóricas, práticas e avaliações – iniciei uma parte burocrática do serviço: correção de avaliações, preenchimento de diários de classe, confecção de relatórios, os quais demandam atenção e empenho. Na possibilidade conclua toda essa tarefa, ainda no município de destino para que não haja acúmulo de tarefas e para que os relatórios que devem ser entregues à coordenação local estejam prontos.

Em seguida, apresenta-se a viagem de retorno ao domicílio – com toda a logística apresentada na viagem de ida até o município onde se aplicaram as aulas, só que no sentido inverso. Durante as viagens é importante solicitar e guardar os comprovantes de viagem para que sejam anexados ao relatório de comprovação de contas. Agora, as nuances relativas à viagem de retorno, prometemos contar-vos em um outro momento, pois essa é uma outra hi(e)stória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebido, o profissional que se dispõe a ser professor formador pelo Parfor, principalmente em áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, além das necessárias ferramentas didático-pedagógicas, também deverá ter consigo o manto 'do querer fazer acontecer' e revestido de uma espécie de armadura ter como panóplia a tenacidade, proatividade, criatividade, compreensão, afinco, ser prevenido, saber improvisar, fazer o muito com pouco e está disposto a superar qualquer percalço que, porventura, se oponha à incumbência de ensinar.

Este, deverá empregar um ensino raiz, olho no olho, no qual o diálogo e fatores humanos, culturais e sociais prevalecem, em que cada caso é de fato um caso e deve ser analisado com extrema prudência. Esse deverá estar liberto das amarras do preconceito e buscar compreender as nuances da comunidade onde estará inserido, levando em consideração aspectos antropológicos, sociais e culturais. Deverá também, ter certo desapego a tecnologias, pois estas poderão não existir ou não funcionar no local.

Este profissional poderá não encontrar instalações para acomodação e nem alimentação conforme seus níveis de exigências ou que está acostumado a ter. Porém, confesso-vos! Que todo e qualquer empecilho é jogado por terra quando o profissional se depara com alunos ávidos por conhecimento, dispostos e interessados. Depara-se com pessoas simples, porém extremamente amigáveis e gentis. Que não medem esforços para galgar desenvolvimento profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Governo do Estado. *Plano Estadual de Saúde*: Amazonas 2016 – 2019. Manaus: SUSAM, 2016.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Panorama das Cidades*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/japura/panorama. Acesso em: 20 dez. 2023.

JUREMA, J.; GARCIA, R. *A Amazônia*: entre o Esporte e a Cultura. Manaus: Editora Valer, 2002.

MELLO, T. *Amazonas*: Pátria da água. 3. ed. São Paulo: Editora Gaia, 2008.

SANTANA, A. L. *Mito da Fênix*. Disponível em: https://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix/. Acesso em: maio de 2020.

TROPA de Elite (Longa metragem). Dirigido por José Padilha. Rio de Janeiro: Universal Pictures do Brasil, 2007. (115 minutos). *DVD*.

MANAUS

Manaus, capital do Amazonas, é o principal centro financeiro, corporativo e mercantil da região norte do Brasil. É a cidade mais populosa do Amazonas e da região norte e de toda a Amazônia Brasileira, com mais de 2 milhões de habitantes, segundo o censo de 2022. Fundada em 1669 ficou conhecida como a Paris dos Trópicos, durante o ciclo da borracha. Na capital, o Parfor UEA iniciou sua trajetória e formou 207 professores nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, História e Ciências da Religião.



O PORTUGUÊS INDÍGENA NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL/PARFOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Jeiviane Justiniano, Célia Aparecida Bettiol
e Adria Simone Duarte de Souza

Estudar as condições linguísticas de povos indígenas é uma tarefa extremamente complexa, não só por esses estudos terem como preocupação as línguas que estão em contato ou conflito em dada comunidade, mas também por se pautarem em questões centradas no próprio sujeito bilíngue e no comportamento desse ser em relação à sua língua materna, à sua identidade étnica e à língua de maior prestígio social, como é o caso do português.

Perpassam, por esse cenário, inúmeros problemas investigativos, que vão desde a concepção de valorização de língua até a noção de pertencimento, cultura, educação e políticas linguísticas cujos sentidos são construídos individual e socialmente e, por isso, ressignificados em espaços políticos, históricos e socioculturais.

Essas preocupações precisam ser priorizadas também nas pautas das Instituições de Ensino Superior para que possam promover políticas linguísticas que favoreçam o multilinguismo das populações ameríndias e a livre expressão, sem estigmatização da língua de origem e do português de contato, também conhecido como português indígena ou intercultural, por representar a segunda ou terceira língua falada por esses povos e manifestar um português diferente, isto é, uma variedade linguística que reflete as condições socioculturais de seus falantes, de seus interlocutores.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no contexto da formação de professores indígenas, oferta no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), o curso de Pedagogia Intercultural que prevê em seu currículo às especificidades dos povos do Alto Solimões, onde o curso vem sendo ofertado desde 2014, como a alfabetização na língua indígena e o Português falado e escrito pelos povos tradicionais dessa região, ambos trabalhados em componentes curriculares próprios. O componente Língua Portuguesa, por exemplo, é trabalhado em dois momentos do curso e considera como princípios teórico-metodológicos os processos da

interculturalidade e do bilinguismo que se fundamentam a partir de um levantamento sociolinguístico feito no início do curso. Esse levantamento considera aspectos como o povo, a alfabetização, a língua falada em casa, onde cursou o Ensino Básico, dentre outras questões que permitem o direcionamento de como o Português deve ser ensinado e aprendido.

O objetivo deste texto é, além de apresentar o curso, fazer uma reflexão sobre o que se compreende como Português Indígena e relatar como os componentes curriculares dessa área de língua vêm se destacando, salientando algumas particularidades linguísticas do Português escrito por professores indígenas da turma de Manaus.

Para tanto, organizamos este artigo em quatro partes: a primeira faz uma apresentação do curso de Pedagogia Intercultural; a segunda e a terceira propõem uma reflexão histórica e conceitual do Português Indígena; a última destaca como o Português é trabalhado no âmbito do curso, com exemplos linguísticos da variedade escrita por professores indígenas.

Nossa proposta com este trabalho é divulgar o que vem sendo desenvolvido pela UEA em referência ao Português Indígena e o que vem sendo discutido, na última década, por professores, pesquisadores e professores indígenas. Divulgar isso torna-se importante para evitar qualquer avaliação preconceituosa e excluir afirmações indevidas de que os professores indígenas não sabem falar e escrever na língua portuguesa; ao contrário disso, assumimos, neste trabalho, o valor funcional e social do Português Indígena e Intercultural que atende às particularidades linguísticas e culturais dos povos ameríndios.

O CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA NO ÂMBITO DO PARFOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena é uma proposta de formação específica para professores indígenas como rege a Resolução CNE/CP 01/2015. Na Universidade do Estado do Amazonas o referido curso teve sua implementação em 2014, no município de São Paulo de Olivença, no Território EtnoEducacional Alto Solimões, no âmbito do Programa de Formação de Professores /Parfor.

Esta primeira experiência formou mais de 70 professores indígenas dos povos Tikuna, Kambeba e Kokama. Com essas turmas ainda em andamento, em 2016, iniciamos outra turma de Pedagogia Intercultural Indígena em Atalaia do Norte, no Território EtnoEducacional Vale do Javari com os povos Marubo, Matsés, Kanamary e Matis, também no âmbito do Parfor, que receberam a outorga de grau em dezembro de 2022.

Em 2023, iniciamos novas turmas em Manaus e Tefé. Desta feita registramos que o curso supracitado completa 10 anos de oferta em 2024. O curso de Pedagogia Intercultural Indígena tem sua ênfase nos processos de alfabetização e letramento em língua Indígena e no ensino de Português como segunda língua.

Consideramos importante destacar que um curso de Pedagogia que atenda ao objetivo contido nesta ênfase necessita de um Projeto Pedagógico de Curso diferenciado, com um currículo e matriz curricular igualmente específicos. Um dos princípios para a formação de professores indígenas destacado na Resolução CNE/CP 01/2015 orienta que esses cursos fomentem "a valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária" (Brasil, 2015, inciso II do artigo 1).

Esta premissa nos leva ao entendimento sobre a necessidade da presença de um linguista atuando no curso, a oferta de disciplinas voltadas ao estudo da língua indígena e da língua portuguesa como segunda língua quando os estudantes têm a língua indígena como primeira língua, além de reelaborar as disciplinas voltadas à alfabetização e letramento, considerando os modos próprios de aprendizagens de cada povo. Esta assertiva está igualmente amparada no artigo 215 da Constituição Federal de 1988.

Buscando refletir sobre essas questões, em 2019 realizamos um evento do curso no município de Benjamin Constant (Território EtnoEducacional Alto Solimões) em parceria com a turma de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Amazonas, cujo objetivo foi discutir a língua indígena como eixo estruturante da Educação Escolar Indígena. Neste evento contamos com a participação da pesquisadora Professora Dra. Maria Gorete Neto[26] da Universidade Federal de Minas Gerais que nos levou à reflexão sobre o uso do português por indígenas.

26 Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7958613344932561.

Figura 1 - Cartaz de boas-vindas à Semana Acadêmica dos cursos



Fonte: Acervo do curso de Pedagogia Intercultural Indígena/UEA, 2019

A discussão desencadeada pela presença e fala da professora mencionada levou-nos a perceber como necessário um estudo sobre o que chamamos português indígena ou português intercultural. Esse estudo ganha relevo quando, em 2020, foi instaurada a Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil e na sua composição se configura um grupo de trabalho específico sobre o português indígena.

As discussões trazidas pela professora também nos remeteram ao curso de Pedagogia Intercultural Indígena de São Paulo de Olivença (2014-2018), pois lá discutimos a ideia de um português indígena ou português Tikuna, esse português falado como segunda língua, pelos Tikuna do Alto Solimões, apresentava profundas marcas de suas ancestralidades, causando curiosidade entre os professores formadores das disciplinas do curso, mas foi somente durante a

Semana Acadêmica dos Cursos que conhecemos como essa discussão operava para alguns pesquisadores da área da linguística.

BREVES REFLEXÕES HISTÓRICAS DO PORTUGUÊS INDÍGENA/INTERCULTURAL

O português indígena, também conhecido como português intercultural por muitos pesquisadores da área (Nascimento, 2012), vem ganhando visibilidade no contexto acadêmico quanto, principalmente, pelos povos ameríndios que o tem como primeira língua. Essa variedade da língua portuguesa, estudada por muitos como língua de contato, torna-se hoje instrumento de interação verbal dos povos indígenas com características linguísticas próprias e com marcas culturais de manifestação de identidades ameríndias.

Isso significa que o português falado pelos indígenas é diferente e diversificado porque reflete as especificidades de seus povos – suas histórias, seus mitos, suas ancestralidades, seus territórios, suas línguas de origem – apresentando-se, dessa forma, no processo da interculturalidade, como símbolo de uma cultura capaz de determinar o português indígena a que refere: se é o português Tukano, o português Sateré-Mawé, o português Tikuna, dentre outros.

Para entendermos em que contexto o português passa a fazer parte do repertório linguístico dos povos autóctones, é preciso situar aqui, resumidamente, uma parte da história da colonização. No Brasil, prevalece o multilinguismo, no total de 181 línguas indígenas (a média) ainda vivas, além do português (Rodrigues, 2005), número pequeno se considerarmos que, antes do período colonial, somente, na Amazônia Brasileira, existiam cerca de 700 línguas "[...] e, naturalmente, outras tantas etnias [...]" (Rodrigues, 2015, p. 44). Durante a colonização, a política de catequização e educação das missões religiosas, principalmente, dos jesuítas, era a de proibir o uso das línguas nativas para, de forma progressiva, substituir todas pela língua portuguesa. Assim, o português falado pelos povos indígenas nasceu do contato com o português europeu e, inicialmente, com a Língua Geral, que foi muito usada por essa política como estratégia de diminuição da diversidade linguística do Brasil.

Sobre isso, Freire (2003) afirma que a reprodução inicial da Língua Geral da Amazônia se deu praticamente de forma espontânea.

Na medida em que chegavam às "aldeias" de repartição "índios" de diversas famílias linguísticas, essa variedade do Tupi passou a ser a língua de integração das etnias e também instrumento de catequização e doutrinação utilizado pelos missionários, tornando-se, assim, a língua oficial das missões religiosas.

Nas instituições de ensino instaladas nas "aldeias" de repartição, era a língua, além do português, mais utilizada, sendo severamente proibida a comunicação da população indígena através de seu idioma de origem. Até o século XVIII, esse uso na educação era considerado pelos grupos linguísticos não tupi uma imposição arbitrária do poder colonial: "[...] vários relatos dão conta da resistência de algumas índias que recusaram trocar sua língua materna pela Língua Geral, sendo espancadas pelo missionário, responsável pela escola [...]" (Freire, 2003, p. 54).

Dessa forma, a língua portuguesa foi imposta aos povos indígenas que, além de proibidos de usar suas línguas, foram obrigados a abandonar seus costumes e seus ritos para assumir um comportamento social dos brancos. As consequências dessa política colonial foram muitas: mortes, fugas, guerras e perdas linguísticas e culturais. Apesar disso, muitos povos resistiram a esses massacres e conseguiram manter vivas suas culturas e línguas, criando mecanismos de luta que resultarão, séculos depois, na demarcação de seus territórios e na educação escolar indígena (EEI), bilíngue e intercultural, cujos princípios estão centrados no interesse comunitário, no respeito às políticas linguísticas e ambientais e no bem viver dos povos indígenas, oferecendo-lhes também condições para interagir e atuar em espaços não indígenas.

Nesses contextos não indígenas, fora da comunidade/aldeia, o português torna-se a língua de uso e assume, nos processos políticos e educacionais, uma funcionalidade intercultural de articulação com a sociedade envolvente para a reivindicação e garantia dos direitos de seus povos. Além disso, apresenta-se, para alguns indígenas, como a língua de origem, que aprendida nos espaços comunitários, reflete uma história e um pertencimento étnico. Seja como segunda língua, com domínios específicos de uso intercultural que não se sobressaem à língua indígena, seja como primeira língua, o português indígena, na complexidade linguística do país, constitui-se em um símbolo de manifestações culturais próprias, distintas de qualquer outro emprego da língua portuguesa.

Em virtude disso, evidenciar o português indígena é reconhecer a diversidade linguística dos povos ameríndios e contribuir com a construção de uma política linguística nos espaços educacionais que possa atentar-se para um outro português cuja funcionalidade discursiva é construtor de identidades indígenas.

O PORTUGUÊS INDÍGENA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O Português indígena ou Intercultural, no cenário acadêmico nacional, apresenta perspectivas teóricas distintas a depender do contexto em que é empregado: político, identitário, linguístico e/ou educacional. A fim de destacar essas diferentes concepções, selecionamos aqui quatro atores que, nos últimos dez anos, vêm se dedicando ao estudo do português falado ou escrito pelos povos tradicionais do Brasil como segunda língua (L2).

> Nascimento (2012), ao estudar o Português Intercultural como proposta pedagógica intercultural para a construção de um currículo que atenda a formação de professores indígenas, dos quais fazem parte os povos Apinajé, Canela, Gavião Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia e Xerente. defende que o português dos povos ameríndios deva ser compreendido como língua das relações interculturais, como processo de resistência e marco referencial da autorrepresentação indígena em situação de interlocução intercultural. Essa perspectiva situa-se na interculturalidade por dialogar com a construção de cursos superiores de formação de docentes indígenas que, necessariamente, precisam ser interculturais e bilíngues para cumprir os princípios da Educação Escolar Indígena. Além disso, revela como a Língua Portuguesa nesses cursos precisa ser ensinada, rompendo-se com a violência linguística do processo colonizador do país para atender as necessidades de interação sociocultural dos povos indígenas. Nesse sentido, o português é concebido com um princípio pedagógico da interculturalidade.
>
> Sinteticamente, as demandas dos professores e professoras indígenas possibilitaram a emergência de algumas concepções e diretrizes, tomadas como base

> para a elaboração curricular das aulas de *Português Intercultural*. Dentre elas, destaca-se a necessidade de ressignificação desta língua, através de sua concepção como *língua de relações interculturais* e não mais como língua de assimilação e/ou integração e/ou civilização que, em todos e quaisquer casos, sempre gerou perdas e violências de toda ordem para os povos indígenas. Perdas e violências essas inequivocamente impulsionadas pela educação escolar destinada aos povos indígenas ao longo de suas histórias. Concebida contemporaneamente como língua de relações interculturais, a língua portuguesa, ainda mais bem definida e abordada em termos da *apropriação-para-resistência* (cf. Oliveira; Pinto, 2011) de suas práticas e usos, torna-se mais uma importante ferramenta na luta dos povos indígenas por seus projetos mais amplos de vida e de futuro, situando-se nos *marcos referenciais da autonomia, da autodeterminação e da auto-representação indígenas*, notadamente nas situações de interlocução intercultural [...] (Nascimento, 2012, p. 7, grifos do autor).

Outro trabalho publicado, nesse mesmo período, é de Neto (2012) cujo objetivo é propor uma discussão sobre as características do Português Indígena escrito, em contexto de apropriação da variação da língua portuguesa acadêmica no curso de Licenciatura Indígena. Para essa autora, o Português Indígena tem estruturas linguísticas específicas que refletem as identidades ameríndias e faz essa análise, considerando dois tipos de registros. O primeiro é o português escrito por alunos do Ensino Fundamental do povo Tapirapé, do Mato Grosso, coletado no período de 1999 e 2006, e o segundo é "constituído de textos produzidos em sala de aula por universitários indígenas do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2011e 2012" (p. 01). Destacamos aqui, dentre as características linguísticas do português escrito apresentadas por Neto (2012), as seguintes de ordem morfossintática a partir da análise de uma carta produzida por alunos Tapirapé:

> Examinando as características do texto apresentado, pode-se enumerar sucintamente alguns aspectos do português-tapirapé: mobilidade sintática flexível com alternâncias na ordem sujeito, verbo, objeto,

> sem comprometimento da compreensão textual; circularidade, ou seja, o texto apresenta idas e vindas ao mesmo tópico o que poderia erroneamente dar ideia de repetição ou redundância. Trata-se assim de uma estratégia discursiva indígena, muito comum na oralidade, para não deixar dúvidas quanto ao que está sendo dito. Além destas características linguísticas a carta revela atitudes e comportamentos que fazem parte da vida deste povo e que apontam para a cosmologia Tapirapé, associados, sobretudo, à relação de troca e reciprocidade (p. 07).

Como podemos observar, a produção dos alunos Tapirapé apresenta características linguísticas que lhes são próprias, embora possam estar presentes em outras variações do português indígena, que refletem não só particularidades linguísticas desse povo, mas também sua cultura, seu pensamento, sua cosmogonia. É, nesse aspecto, que a autora defende o português indígena como um construtor e veiculador de identidades ameríndias e, por isso, no processo escolar, precisa de metodologias e materiais próprios para atender as especificidades dos alunos indígenas.

Destacamos agora uma pesquisa desenvolvida no Amazonas por Bonifácio (2020), com o povo Tikuna do Alto Solimões, que analisou a concordância verbal de primeira pessoa e de /S/ em posição de onset. Trabalhando os postulados teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e do contato linguístico, a pesquisadora produz uma análise quali-quantitativa dos fatores sociais e linguísticos[27] que condicionam a variação de concordância. Os resultados mostram, em termos de concordância de primeira pessoa em contexto social, que o maior nível de escolarização favorece a concordância entre o verbo e o sujeito, destacando que os falantes mais fluentes são os

27 Para descrever e analisar a variação da fricativa /s/ em posição de onset na fala dos participantes da pesquisa, foram delimitados os seguintes fatores condicionadores (ou inibidores) da variação em estudo: "a) fator linguístico: contexto seguinte – vogal alta [i]; vogal média-alta [ɛ]; vogal média-baixa [e] e vogal baixa [a]; b) fatores sociais: gênero, faixa etária, escolaridade, localidade e grau de fluência" (Bonifácio, 2020, p. 10). Quanto à variação de concordância verbal de primeira pessoa, "foram delimitados os seguintes fatores condicionadores (ou inibidores) da variação em estudo: a) fator linguístico: forma de interação e b) fatores sociais: gênero, faixa etária, escolaridade, localidade, grau de contato e fluência" (Bonifácio, 2020, p. 10).

que apresentam proximidade linguística com a língua portuguesa, bem como aqueles com contato mais frequente com falantes nativos do Português Brasileiro (PB), a exemplo dos Tikuna que se deslocam ao contexto urbano; em relação ao /S/ em posição de onset, os dados revelam, também em termos sociais, "[..] que as variantes [ʂ] e [tʂ] ocorrem com maior frequência entre os falantes com ensino superior incompleto, enquanto os participantes da pesquisa que têm ensino superior completo fazem o uso mais frequente da variante de prestígio [s] (82%)" (Bonifácio, 2020, p. 12).

Com essa análise de cunho linguístico e social, a autora afirma que o Português Tikuna é uma variedade de contato, "[...] com maior proximidade, no nível morfossintático, da variedade falada pelos nativos do PB, no entanto, guarda íntima relação com a L1 dos falantes (Tikuna) no nível fonético-fonológico, caracterizando assim, uma variedade particular" (Bonifácio, 2020, p. 09). Com essa afirmação, a autora faz um rompimento com os estigmas referentes à variação do Português Indígena, bem como favorece o reconhecimento do plurilinguismo em nosso país, mostrando que o Português dos povos ameríndios é diferente porque reflete também a história e condição de vida dessas sociedades.

Por último, apresentamos o trabalho de Lucchesi e Picanço (2021) sobre o Português Indígena Sateré-Mawé da Amazônia. Partindo também de uma análise sociolinguística, esses autores apresentam as particularidades do Português Sateré-Mawé com base na concordância nominal de gênero. Para isso, ao contextualizar o Português Indígena, destacam que esse termo faz referência não somente aos falantes bilíngues ou multilíngues, mas também aos indígenas que são monolíngues em Português, pois todas essas categorias representam a realidade linguística dos ameríndios no Brasil. Além disso, os autores destacam que

> O universo do português indígena recobre uma gama muito diversificada de contextos sócio e etnolinguísticos. Apesar disso, o conceito genérico de português indígena (PI) se sustenta em função de um conjunto de características socioculturais e linguísticas comuns, que permitem reunir esse espectro de falares em uma variedade mais geral, que é heterogênea, como toda variedade linguística tomada em seu contexto

> social de uso, como o português popular brasileiro, ou mesmo o português brasileiro (Lucchesi; Picanço, 2021, p. 42-43).

Considerando esses aspectos da categorização do Português Indígena, Lucchesi e Picanço desenvolvem suas análises acerca da concordância de gênero Sateré-Mawé em comparação com o que acontece também com as outras variedades do português do Brasil, sem deixar de considerar as especificidades do Português investigado, que se apresenta no contexto do bilinguismo como L2. Por isso, os pesquisadores ressaltam a necessidade de se considerar nessa análise os seguintes aspectos: a representatividade numérica do povo; o grau de isolamento ou integração à sociedade envolvente; as atividades econômicas; a identidade étnica; a conservação da cultura material e imaterial do povo; a conservação da língua; e penetração do português na comunidade. Esses fatores associados aos linguísticos, na análise da concordância de gênero, serão capazes de evidenciar um Português Indígena específico, o do povo Sateré-Mawé.

Quanto aos resultados dessa pesquisa, os autores mostram que há uma mudança em progresso no emprego dessa concordância, liderada pelos mais jovens, na faixa etária de 20 a 25 anos. Em aspectos linguísticos, a análise evidenciou essa mudança a partir dos seguintes condicionadores: a estrutura do sintagma nominal; a propriedade de flexão e gênero do núcleo do sintagma nominal e a vogal temática. Na análise dos dados, percebemos também que os casos de não concordância de gênero são resultados do contexto bilíngue dos indígenas, o que é linguisticamente rico e comum no processo de apropriação do português.

Com o diálogo proposto aqui com essas pesquisas, podemos verificar a riqueza linguística e social do Português falado e escrito pelos povos indígenas. E a importância desses estudos para anular o preconceito e as barreiras linguísticas vivenciadas pelos povos tradicionais. Na academia e na sociedade, devemos ressaltar a diferença sociolinguística dessa variedade do Português porque isso é heterogêneo, é diversidade e reflete a riqueza cultural do Brasil. Os indígenas falam um português diferente, pois sua cultura, sua história e suas condições de vida são diferentes.

PARTICULARIDADES LINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS INDÍGENA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL/PARFOR

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ofertado no âmbito do Parfor, apresenta dois componentes curriculares centrados na Língua Portuguesa: Português para fins Específicos I e II. A ementa contempla noções de linguagem, produção de parágrafos dissertativos, construção e leitura de gêneros textuais distintos: religioso, cotidiano, artístico, jurídico, científico, político, histórico, mítico, literário e discursos oficiais. O objetivo geral desses componentes é conhecer os fundamentos da linguagem e suas relações com o meio social, como índice de construção de identidade, adequando a linguagem a situações comunicativas diversas.

Como apresentado na introdução deste texto, esses componentes são desenvolvidos a partir também de um levantamento sociolinguístico que considera fatores linguísticos e sociais para reconhecer o nível de bilinguismo dos professores indígenas. Vamos centrar nosso relato na turma de Manaus, que iniciou o curso em março de 2023. Essa turma é composta por 29 professores indígenas pertencentes às seguintes etnias: Tukano; Tikuna; Sateré-Mawé; Kokama; Baré e Karapãna. Em termos de línguas faladas, no primeiro levantamento feito, todos afirmaram ser bilíngues na Língua Indígena (LI) e no Português, no entanto o nível de bilinguismo se apresenta de forma diferente. Um professor Kokama, por exemplo, relata que o seu povo viveu o processo de revitalização da língua que foi desenvolvida na comunidade como L2 e, hoje, trabalha para que a língua de origem se transforme em L1. Em termos de escrita, o nível também se diferencia: os mais jovens sentem uma dificuldade para escrever na língua indígena; já a faixa etária a partir de 40 anos desenvolve plenamente o processo de escrita na língua de origem.

Embora o bilinguismo na língua indígena se caracteriza de forma distinta, a turma é formada por professores que possuem domínio na língua de origem e apresentam o português como L2. Para dar conta dessa realidade, as aulas ocorreram considerando esse status de L2 do Português e, por isso, alguns textos foram produzidos nessa língua e outros na língua indígena, com Discussões das particularidades linguísticas e sociais das línguas em contato no

decorrer das aulas. Em alguns casos, ocorreu o processo de tradução, quando os professores indígenas consideravam isso necessário. O texto abaixo apresenta uma construção textual de uma história na língua Tukano que envolveu a linguagem multimodal composta por escrita e desenho:

Figura 2 - Produção Textual – Linguagem Multimodal – Língua Tukano



Fonte: Produção textual de uma professora indígena Tukano – Curso Pedagogia Intercultural/Parfor

Quanto ao Português, o processo de escrita também apresenta níveis distintos. Percebemos que os mais jovens, com maior contato com o Português no contexto urbano e na escola, apresentam maior facilidade para escrever nessa língua; já os professores na faixa etária de 50 anos em diante, que tiveram contato com o contexto urbano somente na idade adulta, apresentam estruturas linguísticas mais próximas de quem está se apropriando do Português. Uma outra condição relevante desse processo é a alfabetização. Os professores alfabetizados na LI apresentam um português com características distintas em termos de estrutura frásica e concordância ao contrário dos que foram alfabetizados em língua portuguesa que se aproximam do considerado padrão pela Gramática Normativa. O quadro a seguir apresenta algumas particularidades do Português escrito por professores indígenas do curso de Pedagogia Intercultural, turma Manaus:

Quadro 1: Particularidades Linguísticas e Textuais do Português Indígena – Curso de Pedagogia Intercultural Indígena – Manaus

ASPECTO LINGUÍSTICO OU TEXTUAL	EXEMPLO	MODALIDADE TEXTUAL	POVO
Concordância nominal – ausência entre o nome e o determinante	"Defender **as terras indígena** para preserva a fauna e a floresta amazônica"	Produção de texto dissertativo-argumentativo	Professor Tukano
Ausência de R em verbos no infinitivo	"Primeiramente, **quero da** o meu bom dia saudando o Sr. Reitor desta ENS, yanekuema"	Produção de carta e requerimento a uma instituição pública	Professora Baré
Ausência de conexão – Repetição de um mesmo tópico/ palavra	"Uma das formas que os governantes poderiam evitar as formas na **sociedade** em geral seria em forma de palestra nas escolas e com a **sociedade**, pois existe muito preconceito entre pessoas do mesmo sexo e da mesma raça. Pra evitar esse tipo de bullying na **sociedade**"	Produção de texto dissertativo-argumentativo	Professor Kokama

Ortografia diferente – influência da oralidade	"Já foi feita várias **consentização"**	Produção de texto dissertativo-argumentativo	Professor Kokama
	"Não somente pra ser aceito por um grupo social e negando sua verdadeira **identidade**"	Produção de texto dissertativo-argumentativo	Professor Karapãna
Estrutura frásica simples com verbos sem flexão verbal – os verbos se apresentam no infinitivo	"**Posto de saúde de saúde indígena nas aldeias reconhecer** a necessidade e a importância dos postos" "**Realizar a necessidade dos povos indígena** para a melhoria dos profissionais"	Produção de texto dissertativo-argumentativo	Professora Baré

Fonte: Produções textuais dos professores indígenas do curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor, turma Manaus

Não se pretende aqui, ao apresentar esse quadro, resumir todas as possibilidades linguísticas e textuais do Português Indígena e Intercultural dos professores indígenas da turma de Manaus, pois compreendemos que o universo dessa variedade do Português é diverso e significativo para a compreensão sociolinguística dos povos ameríndios. A ideia é somente destacar algumas particularidades latentes de um português produtivo nas diversas construções textuais feitas durante as aulas do componente curricular Português para fins específicos que, nesse caso, é para professores indígenas. Sabemos que cada aspecto linguístico ou textual apresentado no quadro pode ser estudado de forma individual e, nos postulados da sociolinguística, associado a fatores sociais como idade, gênero, contato linguístico, etc. Por isso, não queremos esgotar as possibilidades de análise, apenas evidenciar um português diferente, intercultural, produto das práticas sociais dos professores indígenas do curso de Pedagogia Intercultural da UEA.

Diante disso, no curso de formação de professores indígenas, a preocupação é trabalhar as questões das particularidades do Português Indígena para chegar às especificidades dos povos, para trabalhar a pluralidade discursiva e, a partir disso, possibilitar aos professores o uso do Português nos domínios próprios que, como L2, no processo da interculturalidade, jamais irá se sobrepor à língua indígena.

Como nos afirma Neto (2012), é a língua do colonizador que foi apropriada pelos povos indígenas como arma, instrumento de luta para os direitos das populações ameríndias. Nesse sentido, o seu processo de ensino e aprendizagem é extremamente complexo e a sua análise de uso deve ser feita a partir dessas questões para eliminar qualquer preconceito linguístico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desse texto em apresentar o curso de Pedagogia Intercultural Indígena e as reflexões sobre o português indígena trabalhado no seu desenvolvimento, podemos compreender a riqueza linguística presente em nosso país. As reflexões acerca do português falado pelos povos indígenas, sobretudo, daqueles que tiveram o apagamento de suas línguas durante o processo colonizador, e hoje tem a português como sua L1, nos levam a romper preconceitos acerca do português falado por esses povos.

Outra questão importante que emerge nas situações de aprendizagem destes povos é a necessidade de discutir os processos linguísticos por eles vivenciados. Entendemos ser fundamental que as reflexões estabelecidas no decorrer deste curso se pautem num diálogo intercultural, considerando as práticas comunitárias nas quais os estudantes estão inseridos.

Igualmente importante é conceber nos cursos de formação de professores indígenas uma política linguística que esteja em consonância com os desafios enfrentados pelos acadêmicos, como também a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre o tema e a abertura das instituições formadoras em reconhecer, acolher, respeitar e reconhecer essas variações linguísticas.

Como assinala Ailton Krenak (2022), que na radicalidade de seu pensamento nos traz a ideia de um “futuro ancestral”, nesta perspectiva, torna-se importante pontuar que a preservação dos

territórios indígenas, espaço de manifestação física e psicossocial dessas sociedades, é condição fundamental para que as comunidades pensem projetos de educação (escolar) próprios de educar calcados nas dimensões cultural, linguística e cosmológica.

Por fim, a experiência do curso de Pedagogia Intercultural Indígena nos desafia a conceber as matrizes curriculares a partir da perspectiva intercultural, não como uma dificuldade, mas como um enriquecimento para discentes, docentes e a instituição de forma integral.

REFERÊNCIAS

BONIFÁCIO, L. P. S. *Variação no português tikuna*: um estudo com base na concordância verbal de primeira pessoa e de /s/ em posição de onset. Tese de Doutorado em Linguística. UFRJ, 2020. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/6700. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação*, n° 01 de 2015. Brasília, 2015.

FREIRE, J. R. B. *Da Língua Geral ao Português*: Para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. 2003. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2003.

GORETE NETO, G. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. In: *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu. br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_213.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LUCCHESI, D.; PICANÇO, H. Análise sociolinguística da variação na concordância nominal de gênero no português indígena Sateré-Mawé da Amazônia. *Confluência*, p. 36-80, 2021. Disponível em: https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/452. Acesso em: 15 fev. 2022.

NASCIMENTO, A. M. *Português intercultural*: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior

específica numa perspectiva intercultural. 2012. 476 f. Tese (Doutorado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

RODRIGUES, A. D. Biodiversidade e diversidade etnolinguística na Amazônia. *Ecolinguística*: Revista brasileira de ecologia e linguagem, v. 1, n. 1, 2015.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e cultura*, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s000967252005000200018&script=sci_arttext. Acesso em: 20 nov. 2020.

RODRIGUES, A. D. As línguas indígenas no Brasil. *In*: RICARDO, B.; RICARDO, F. (Editores). *Povos indígenas no Brasil*: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental.

MARAÃ

Maraã é um município do interior do estado do Amazonas, situando-se na região noroeste de Manaus, distando cerca de 615 km. Sua população estimada pelo IBGE em 2020 é aproximadamente 18.261 habitantes. O Parfor/ UEA já formou 165 professores dos cursos de História e Pedagogia.

TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: Um educador em construção no cenário ribeirinho do Médio Solimões

José de Souza Nunes Filho

O texto tem como intencionalidade narrar a trajetória educacional, destacando atividades desenvolvidas, as que se realizam atualmente, as perspectivas de estudo e os principais acontecimentos ocorridos durante o percurso estudantil, acadêmico e profissional.

No presente século é essencial uma prática pedagógica reconstruída diariamente. Como vivenciar a formação continuada nesta sociedade, neste mercado que exige um profissional multifuncional e dinâmico principalmente no cenário competitivo da sociedade brasileira que traz raízes didáticas copiadas, isto é, baseada sob o reflexo de um modelo social ocidental. Neste sentido, faz-se necessário que o educador que tem a árdua missão de ensinar em função da vida, deve antes de tudo ser impulsionado a aprimorar-se em relação à práxis pedagógica, assim, este profissional precisa criar mecanismos que estejam de acordo com o ritmo social, econômico e cultural num contexto globalizado, sistematizado e competitivo desta sociedade digital.

No cenário educacional, faz-se necessário que o professor em potencial perpasse sob o crivo da formação continuada, a reconstrução e ressignificação do ser alfabetizador, promovendo no ímpeto pedagógico grandes contribuições vivenciadas nos programas de formação continuada. Assim, a formação continuada ajuda a estabelecer processos de ação-reflexão-ação.

No decorrer das experiências vividas nos cursos de formação continuada, observa-se que as atividades docentes surgem com muito mais complexidade que a simples ação de ministrar conteúdos e sim do debruçar na busca do conhecer as diversas facetas da sala de aula, principalmente das crianças em suas especificidades. É importante ressaltar, que o que se defende nessa narrativa histórica é a construção de uma formação social, escolar e profissional como possibilidade de reflexão a partir das indagações encontradas durante as experiências no decorrer da trajetória acadêmica no Curso de Formação Continuada – Parfor/UEA.

O curso do Programa de Formação Continuada Parfor/UEA possibilitou a constituição do (ser) professor como um

docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de refletividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente. O tópico 1 faz uma breve abordagem sobre a trajetória estudantil e pessoal, traz reflexões e exame da formação inicial da alfabetização ao ensino médio. Seguido do tópico 2 que dá ênfase às experiências vivenciadas nos estágios na Educação Básica, Parfor/UEA. Para finalizar, o tópico três aborda uma análise das perspectivas da profissionalização e construção docente no cenário educacional ribeirinho na Reserva Extrativista Rio Auati-Paraná, município de Maraã, Amazonas, Brasil.

MEMÓRIAS DE UM EDUCADOR EM CONSTRUÇÃO NO CENÁRIO RIBEIRINHO

O presente tópico apresenta o percurso estudantil à formação e experiências pessoais, a escolha da profissão, a formação em Primeira Licenciatura no Programa de Formação Continuada – Parfor/UEA.

Um diálogo narrativo e reflexivo sobre a atuação docente antes da formação, o fazer pedagógico durante a formação no curso de Pedagogia, a atuação profissional e pessoal a partir das vivências na Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

A importância de relatar experiências perpassa pela compreensão de que esta representa nossa identidade a partir do que foi construído ao longo da história de vida, individual e coletiva de cada sujeito.

As narrativas expressas neste contexto revelam as marcas da subjetividade histórica vivida e ressignificadas ao longo da trajetória de formação continuada, vivenciada no cotidiano comunitário e escolar ribeirinho nas ricas "experivivencias", nas barrancas lamacentas e cheias de perigos naturais nas comunidades ribeirinhas.

No ano de 1991 com oito anos, entrei pela primeira vez em uma escola. O professor era o Sr. Mario Nunes, recém-formado no MOBRAL[28], ele lecionava na Escola Municipal Getúlio Vargas, foi o

28 MOBRAL: O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasileiro_de_Alfabetização.

meu primeiro dia de aula, parecia tão real, estava ali muito feliz com meus primos estudando a cartilha *Caminho Suave* na qual se praticava o método de memorização e oralização das palavras.

Em 2005, concluí o sonhado Ensino Médio. Naquela época, quem terminava logo conseguia empregos etc. No meu caso foi diferente, não consegui trabalho algum, levando-me a vender tudo que tinha conquistado quando era padeiro. O Ensino Médio é apenas o início e a preparação para adentrar-se em uma universidade pública ou particular dependendo da escolha e atitude. Neste sentido, faz-se necessário que os educadores se articulem em fundamentar suas práticas educativas, direcionar seus questionamentos principalmente para os alunos dos anos finais, para que estes discentes não venham ter dificuldades futuras no contexto universitário.

O ACASO: A ESCOLHA DA PROFISSÃO PROFESSOR

É importante ressaltar que a representação social expressa nesta narrativa sobre o conhecimento de si, defendemos uma formação em atuação como possibilidade de compreender a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente. O que possibilitará a este professor tornar-se o sujeito-autor do seu processo de formação continuada, a tornar-se um profissional da educação. Segundo Gadotti (1989, p. 42-43),

> Nesse sentido, a educação [...] ocorre como caminho para estabelecer o significado e o sentido social do conhecimento. [...] Não se pode correr o risco de reduzir tudo ao político ou ao pedagógico, mas considerar a dimensão política do ato pedagógico e o ato pedagógico da ação política.

Em 12 de abril de 2006 na Comunidade Abacatal, Escola Municipal Santa Itelvina, fui morar na pequena secretaria da escola, num espaço de 2m por 2,5m. No dia seguinte apresentei-me aos comunitários, fiz uma pequena organização em sala de aula e no terceiro dia comecei a ministrar a primeira e inesquecível aula.

Em 2009 houve uma pré-inscrição para 1ª Licenciatura em Pedagogia, com validação pelas Secretarias Municipais de Educação.

Nesse momento surge a Professora Francy estando à frente da Secretaria Municipal de Educação, a mesma foi uma das pessoas que acreditou em meu potencial e validou meu passaporte para o mundo universitário. Surge neste cenário o professor universitário.

Em 2010 recebi a confirmação da matrícula, surgiu a então sonhada oportunidade de ingressar no Parfor, através da Plataforma Freire na qual o Governo Federal estava ofertando habilitação em 1ª Licenciatura em Pedagogia e 2ª Licenciatura em Matemática.

O que me fez crescer e sustentar meu sonho de ser um educador, foi perceber que poderia fazer algo em prol da minha própria existência, garantiria neste sentido um futuro melhor para meus futuros filhos, mostrando aos meus conterrâneos[29] que é possível sim alcançarmos nossos objetivos através da educação, basta termos responsabilidade e muita força de vontade.

Surge o universitário educador vivenciando a tão sonhada formação continuada e a preparação para se tornar um profissional no âmbito da educação no interior do estado do Amazonas, especificamente nas escolas ribeirinhas e longínquas de difícil acesso no interior de Maraã-AM. Todavia, é lamentável que, na maioria das vezes, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro de nossas atenções está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área profissional (Freire, 1996).

Parece que a atividade profissional do sujeito não tem nada a ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com o seu bem querer ao mundo ou seu desamor à vida, com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias, dos anos e ao longo da vida.

Entende-se que essa educação provedora da criticidade só será possível pela pesquisa, que promoverá um novo pensar diante das concepções de ensino e aprendizagem, do papel do professor educador, conhecimento e pesquisa, a partir de reflexões acerca dessas questões durante o processo de formação inicial e continuada dos professores em exercícios e futuros educadores.

Neste sentido, não há como separar o ato metodológico do contexto investigativo e isso só será possível se acontecer o olhar, a

29 Conterrâneos: Pessoas que vivem no mesmo contexto social que você, nascido da mesma comunidade, com as mesmas oportunidades.

observação, a ação, reflexão e ação. Conforme Demo (2003), educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.

Essa análise nos leva a entender que o conhecimento nos instiga a caminhar sempre rumo ao novo, a descoberta, dos sintomas obscuros por trás das aparências que nos revelam um novo olhar enquanto educadores.

Nesta narrativa, ressalta-se a importância da formação continuada para professores em exercício, principalmente o Parfor, as que já aconteceram como o Pro-infantil, Pró-letramento, Pro-formação e as que estão por vir. Se realmente os professores destes cursos se empenharem, irão chegar à abstração reflexiva da práxis.

Assim, a formação continuada, por sua vez, viria a provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente, levando este a compreender-se enquanto educador, mediador, pesquisador e construtor epistemológico da práxis vivida.

ANTES DO PARFOR: UMA PRÁTICA ALIENADA

No início da docência em 2006, não sabia usar nem o mimeógrafo, nem utilizar os extensos, a minha prática foi uma terrível experiência, mas para mim não importava, não compreendia onde estava e nem o que iria fazer como educador.

Devido a algumas mudanças ocorridas na sociedade no século XXI, principalmente do ponto vista político, econômico e cultural, foi sendo substituída pela concepção da formação ao longo da vida, a formação continuada.

A ideia de não existir uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar, o ato de aprender é permanente. Neste âmbito, o conhecimento deve ser pensado do ponto de vista libertador e sem demagogias.

Neste sentido, o conhecimento crítico pode fazer com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do si, para a vida e para o trabalho, não viver sob uma ideia alienada.

Dentro desse processo de mutação vivenciado com os olhares de alguns teóricos e o debruçar sobre o aprender, segundo Freire (2002), surge o conceito de educação ao longo da vida, mais precisamente nos anos 1990, que traz em seu cenário, a questão da formação continuada como um valor que promove o desenvolvimento econômico e profissional.

Considerando ainda que esse valor trará também benefícios para a vida pessoal e social, e não apenas econômico, mas imbricado na epistemologia da práxis libertadora.

Ao recordar de minhas ações no contexto escolar antes do Parfor, percebo que a carência de conhecimento e o distanciamento das bases teóricas que fundamentam a práxis docente, ainda é um dos grandes fatores que desequilibram o ensino na Amazônia.

A carência de profissionais da educação com formação no interior do Amazonas ainda é grande, em razão disso sempre terá professores atuando sem ter habilitação mínima em magistério, mesmo que isso venha acontecer é necessário um acompanhamento pedagógico, no qual este possa dar subsídio ao professor sem formação, hoje se faz necessário a presença de um pedagogo na escola. Libâneo (2004, p. 62) afirma que:

> A presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade de oferta de ensino para a população. [...] Sua contribuição vem dos campos de conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula.

As vivências aqui refletidas estão balizadas pela experiência de professores sem formação no contexto das escolas ribeirinhas.

Percebe-se que a função do professor nas escolas públicas está um tanto quanto descaracterizada: de especialista em educação ele passa a fazer, às vezes, de menino de recados dos politiqueiros corruptos.

Acabam esquecendo que sua função é de mediar o conhecimento pelo processo de conscientização do saber como processo de mudança.

Como pode haver mudança se a maioria se nega a si mesmo em troca de um mísero salário ou por ser seu primeiro contrato e

sua única fonte de renda, acaba fingindo que ensina e as crianças achando que aprendem.

Infelizmente, ainda acontece em nossa realidade essas situações absurdas oriundas de apadrinhamento político, que acabam achando que a educação é uma profissão qualquer.

Em 2009, o primeiro contato com um Curso de Formação Continuada para Professores em exercício na Educação Infantil, chamado de PRÓ-INFANTIL III, ofertado pelo Governo Federal, que tinha duração de dois anos, o objetivo era habilitar os envolvidos para o exercício do Magistério em nível médio, podendo o educador atuar em creches e pré-escolas.

Realmente, o curso me trouxe grandes contribuições, mas não cheguei a concluí-lo em razão de ter de optar entre o mesmo e o curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor.

Em 2011, tive o privilégio de trabalhar como docente na Escola Municipal Santa Maria, Comunidade Santa Maria, localizada às margens do Rio Japurá, tendo mais acesso à cidade de Tefé-AM que de Maraã-AM.

Nesta comunidade ministrei aula para uma turma de EJA, a experiência foi de grande valia para o crescimento no âmbito da docência, pois compreendi que o saber e o aprendizado circulam em nosso meio, na própria existência do ser com seus diversos, vastos e peculiares saberes.

Nesse mesmo ano ingressei em mais um Curso de Formação na Metodologia Escola Ativa-PEA, onde ele vinha preparar os professores das escolas do campo e classes multisseriadas, isso só foi aumentando meus horizontes, e junto com este a sede de buscar ainda mais por novos aprendizados.

Não parei por aí, então comecei a participar de outro curso na área de Gestão Escolar e da Aprendizagem Escolar em Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no programa GESTAR.

A bagagem epistemológica e pedagógica foi crescendo, houve grande mudança naquele contexto com aquela gente, graças às intervenções dos cursos de pequena duração e do Parfor e seus mediadores, os pensadores, os filósofos e docentes comprometidos com a formação cidadã dos acadêmicos.

Em 2012, recebi o convite para ser Coordenador Pedagógico do meio rural do Município de Maraã-AM[30]. Neste período as portas começaram a se abrir a meu favor. Não desperdicei a oportunidade e fiz valer a pena o que tinham confiado em minhas mãos. O convite se deu em razão do brilhante trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas que trabalhavam Ensino Fundamental I, tanto da sede quanto do meio rural, sendo visto como um espelho para os educadores que já estavam a mais de uma década na docência e para os novatos, pois sempre tive argumentos para nortear seus trabalhos, isso porque eu já tinha vivenciado aquela realidade.

No mesmo ano recebi mais um convite pela Secretária de Educação, recebendo mais uma Coordenação como responsabilidade. Fui convidado para coordenar um Curso de Formação Continuada voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, PNAIC[31]. Programa voltado para capacitar os professores do 1º ciclo e de classe multisseriada tanto na zona ribeirinha e urbana do município de Maraã-AM. Estar como Coordenador Local do PNAIC em Maraã-AM, não me fez maior que meus colegas. À medida que coordenava, participava das ações e acontecia uma relação de troca de saberes e ideias contribuindo para ampliar minha bagagem docente.

Cada momento vivenciado nas práticas de cada docente, um jeito novo de educar, em especial à Professora Cilene de Miranda Pontes, que marcou meu olhar enquanto educador, pois sua motivação me fez vestir a armadura do verdadeiro educador. Seus ensinamentos aguçaram-se olhar para as coisas ocultas que estão expressas na escuridão das incertezas e que vem a se tornar tão visíveis a ponto de nos fazer ver e viver em comunhão com outro numa dimensão dialética de ser um eterno aprendiz por toda a vida numa práxis direcionada à humanização do ser.

30 Total de profissionais da Educação Básica das escolas do campo no ano de 2012: Total de escolas: 95. Total de discentes: 5225. Total de docentes: 308. Total de auxiliares e assistentes educacionais: 25
Total de monitores: 23. Fonte: SEMED/Relatório do Censo escolar de 2013.

31 PNAIC: Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa é uma ação inédita do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. Fonte: MEC/FNDE/2012.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tornar-se professor, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo, a necessidade de mudar é fundamental na mudança da práxis pedagógica, articulada com a realidade socioeducacional.

Pensar na profissionalização docente é valorizar os diversos saberes,

> No âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe daquilo que se opõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar [...] nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (Tardif, 2008, p. 13).

Diante dessa condição e instrumentalização pedagógica a necessidade da mudança é motivada pela busca permanente do aperfeiçoamento da práxis e de se apropriar do saber e fazer e o fazer pedagógico, na dinâmica de acompanhar a evolução de uma sociedade em movimento.

Conforme afirma Brito (2008), educar é ter a coragem de consigo mesmo para poder instaurar [...] compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva. Contudo, o ser humano deve estar inter-relacionado num processo de mudança, assim como a mudança se relaciona em função do próprio ser. Segundo Brito (2008, p. 83),

> Autonomia depende de condições de trabalho, melhores salários, de políticas de formação, de conjunto de outras questões [...] o fracasso da educação brasileira é um fracasso político, é um fracasso moral, é um fracasso ético, não é um fracasso de competência do professor [...] culpar os professores é um modo de desviar problema de onde ele está de fato.

Como afirma Freire (2001, p. 14), "o homem integra-se e não se acomoda. Existe, contudo, uma adaptação ativa". Através da educação que o ser se transforma, nega-se a opressão, quebra-se a barreira do silêncio que outrora tornava ingênuo, mas com a negação a esta

imposição há apropriação da liberdade num constante movimento, num processo de transição que parte de uma sociedade alienada para uma sociedade crítica conscientizadora.

COMO AS MUDANÇAS PODEM SER PENSADAS E REALIZADAS

A educação como uma das ações fundamentais para o processo cultural do homem é provedora de mudanças no ser humano e seu contexto sociocultural.

Essa mudança é a soma das ações providas da educação como processo de libertação para a emancipação do indivíduo, que está expressa no contexto e pretexto deste texto nos tornando perceptível que o conhecimento, do ponto de vista crítico, nos causa mudança, conscientização pessoal, e consequentemente a conscientização social.

Diante desta perspectiva, a educação é uma ação que promove a completude do homem em sua totalidade.

Para tanto, a mudança a que se refere o contexto desta discussão, nos faz entender uma ação pedagógica conscientizadora promovida pela educação e nos leva a indagar-se.

Segundo Freire (2001, p. 14),

> Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado [...] O homem pergunta-se: quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar? [...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade [...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão pode descobrir-se como um ser inacabado.

A mudança como processo de transição de uma sociedade alienada para uma sociedade crítica é um processo que ao longo de nossas vidas é reconstruído e emerge da crescente e permanente convicção de que somos completamente dependentes de uma prática crítica e reflexiva para nos mantermos não só de pé, mas em movimento, trilhando as interfaces e níveis de complexidade da educação na luz, que não reluz, mas causa-nos uma curta visão daquilo que parece ser e não é.

Neste contexto, é imprescindível que venhamos nos mover através de uma superação constante, sobre nossas próprias expectativas que devem ser superadas e indagadas constantemente. Afirma Freire (2001, p. 15) que:

> O saber se faz através de uma superação constante. [...] O saber superado já é uma ignorância. [...] Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. [...] Todo saber traz consigo sua própria superação.

Superar os problemas se não compreendermos o significado do significante, pois não basta apenas ver e reproduzir, mas faz-se necessário tornar palpável, mensurar e depois triturar para que haja um entendimento da totalidade, ocasionando um impacto reflexivo naquilo que era, como está? E como ficará?

Como as mudanças devem ser pensadas e realizadas numa perspectiva humanizadora, que oportunize o crescimento de todos sem difamar ou menosprezar as especificidades de ninguém, que a mesma possa acontecer como resultado de nossas ações em sua totalidade.

Assim, a formação no Curso de Pedagogia no Programa Parfor trouxe-me novos caminhos na área de atuação pedagógica, cito esta situação como um milagre. Sabe caro leitor, para uma pessoa que nasceu em uma comunidade com as perspectivas baixas relacionada à massificação cultural e social na sociedade em que se encontra o País.

Neste sentido, com muita luta e dedicação, recém-formado em Pedagogia no Parfor/UEA, em 2015, fui convidado para gerir a Secretaria Municipal de Educação do Município de Maraã-AM, em 2016. Um convite feito pelo então vice-prefeito Magno Moraes, que assumira a Prefeitura de Maraã, fato ocorrido após o assassinato do então Prefeito Cícero Lopes da Silva. Em meio àquele turbilhão de informações e desinformações que ocorreu na presente circunstância sobre os recursos oriundos do FUNDEB, as especulações de violação desse recurso e de outros fundos então não revelados no presente momento, mas há indícios de veracidade da presente violação.

Mas, o que é de interesse aqui é o relato de como a superação educacional pode transformar a vida de uma criança, filho de agricultor, considerado à margem da pobreza no norte do Brasil, chega a ultrapassar as barreiras do preconceito, da pobreza extrema e todas as implicações sociais desta sociedade classista e tornar-se

professor, pedagogo que assume a missão de estar à frente como Secretário Municipal de Educação em seu município.

Para um menino que teve sua infância nas circunstâncias da roça, comunidade ribeirinha, chamada por muitos como zona rural, interior. Na história educacional deste município, observa-se que fui um dos secretários de Educação que mais perdurou no exercício à frente de um cargo de chefia da Pasta Educacional.

Neste contexto, reconstruímos o Projeto de Lei nº 01/2018. Ofício de nº 086/2018-PMM/SEMED. Projeto de Lei nº 01 de 15 de fevereiro de 2018. Com a incumbência ao Gabinete do Prefeito para Revogar a Lei 020/2009, que instituirá o Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – (PCRV) Pública do Município de Maraã-AM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar minha história de vida, pensar sobre minhas vivências escolares, profissional e acadêmica, sou levado pelo simples susto de compreender o então espaço desconhecido.

Diante dessa ação a Universidade do Estado do Amazonas e o Parfor, ao tomar para si o objetivo de formar educadores-gestores capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

Para tanto, ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os acadêmicos dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

A universidade, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização dos acadêmicos.

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras.

Ao concluir essa etapa, cabe perguntar: Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? Buscamos esclarecimentos sobre essa questão e aos porquês de nossas dúvidas e dificuldades, podemos passar a entender e encontrar significado para o trabalho docente, ou seja, por meio de uma reflexão sobre a história de vida, somos capazes de começar a perceber como nos tornamos o professor que somos.

Portanto, o curso de pedagogia na UEA no âmbito do Parfor foi o ponto de partida para alcançar a formação em Mestrado e Doutorado em Ciências da educação, e a certeza de que o curso do Programa de Formação Continuada Parfor/UEA, contribuiu significativamente para a reconstrução e transformação de um novo ser humano, uma nova pessoa, um novo homem, um novo pai, e, especialmente, como um novo educador.

REFERÊNCIAS

BRITO, C. L. (org.) *et al*. *Ética e formação de professores*. Manaus: UEA Edições: Editora Raphaela, 2008.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

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

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MARAÃ/AM: Contribuições para o desenvolvimento profissional docente

Elijâne Andrade Xavier
e Lucenir da Silva Frazão

Não existe um conceito fixo acerca do que é o desenvolvimento profissional docente (DPD). No contexto deste relato de experiência, ele é compreendido como um processo contínuo de aperfeiçoamento em habilidades e competências para a docência que começa antes mesmo de a pessoa ingressar em um curso de licenciatura e vai se estendendo ao longo da carreira profissional, ocorrendo em diversos espaços e momentos da vida. Abrange aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais (Marcelo, 2009; Fiorentini; Crecci, 2013; Tardif, 2014).

Dessa forma, as contribuições do curso de licenciatura se configuram muito significativas para aprender sobre a docência, considerando que a universidade é um espaço propício para esta etapa formativa que legalmente habilita a pessoa para exercer a profissão docente (Pimenta, 2012). Ressalta-se ainda, a relevância da Educação Superior em contextos de desigualdades socioeconômicas, como as dos municípios do interior do estado do Amazonas, cujas comunidades rurais são distantes da capital e das sedes de municípios, onde há a evidente necessidade de melhorias na Educação Básica, bem como na oferta de cursos universitários para as populações dessas regiões.

Neste âmbito, o Parfor se configura como um momento-chave, uma oportunidade na qual as expectativas e os sonhos de caboclos/as ribeirinhos/as podem se tornar realidade quanto a uma formação em nível superior. O vínculo a um curso de formação docente no Parfor é um momento de aperfeiçoamento e aprendizado, em que a teoria e a prática se entrelaçam em um diálogo significativo para o desenvolvimento profissional. Assim, o presente relato reflete sobre as experiências formativas de uma licenciada no contexto das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas.

Para Pimenta (2012), o estágio consiste em momentos privilegiados de aprendizagem, construção e reconstrução dos saberes docentes e a possibilidade de tecer pontes entre os fundamentos estudados durante a licenciatura e as situações concretas do cotidiano escolar.

Diante do exposto, o objetivo principal deste relato é identificar as contribuições das disciplinas de Estágio Supervisionado para o desenvolvimento profissional docente, bem como os desafios encontrados nesse percurso acadêmico na percepção de uma professora em formação. O relato lança luz sobre as inquietações, desafios vivenciados ao longo da formação acadêmica nos contextos da escassez de recursos e desigualdades sociais, culminando no estágio como uma estratégia pedagógica relevante para a consolidação profissional e identitária docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade reconhece o papel social e estratégico da educação para o desenvolvimento pleno da pessoa, que segundo a Constituição Federal no seu Art. 205 é:

> [...] direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 115, grifo nosso).

O texto supracitado, em destaque, é relevante para refletir que diante de um sistema educacional marcado por desigualdades econômicas e sociais será um desafio gigantesco desenvolver plenamente a pessoa, bem como prepará-la para o exercício da cidadania se a lógica do Ensino Básico estiver desarticulada dos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo em vista seus contextos econômicos e socioculturais (Frazão; Sá, 2023). Nesse contexto, é fundamental discutir no âmbito da formação de professores/as sobre os aspectos econômicos e socioculturais que se configuram como barreiras para a promoção de uma educação de qualidade e com equidade, principalmente em regiões remotas, social e economicamente desfavorecidas, como as comunidades ribeirinhas e as próprias sedes de município amazonenses, como o de Maraã.

Nesse âmbito, o Parfor é uma política educacional que traz uma contribuição significativa para promover a equidade na educação, uma vez que, apesar de todos os desafios logísticos, consegue alcançar pessoas de sede de municípios e de comunidades rurais ribeirinhas para uma formação docente em nível superior.

Dentre as diversas disciplinas do curso de Ciências Biológicas no âmbito do PARFOR, as de Estágio Supervisionado foram fundamentais para perceber que "o ser docente" compreende muitas habilidades que não se resumem a saber a matéria a ser ensinada e saber comunicar-se bem (Carvalho; Gil-Pérez, 2011).

Desse modo, o Estágio Supervisionado consiste em um recurso pedagógico estratégico que propicia à aquisição de experiência profissional, tendo em vista à promoção de uma relação significativa entre o/a licenciando/a e o seu futuro local de trabalho (Pimenta, 2012). Consiste em um primeiro contato que o/ futuro/a professor/a terá com o seu campo de atuação, em termos mais práticos, uma vez que, grande parte da vida de uma pessoa que estuda em instituições formais se dá dentro de espaços escolares e/ou universitários (Tardif, 2014). Além disso, a observação, a elaboração do planejamento e a regência são momentos profícuos para refletir sobre futuras ações pedagógicas, visto que, promovem uma imersão mais profunda para compreender a realidade da escola, a (des) motivação dos/as alunos/as, dos/as professores/as e demais profissionais da educação que atuam no âmbito escolar (Pimenta, 2012).

O período do estágio consiste em uma oportunidade para articular os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica e a atividade docente, integrando de maneira interdisciplinar os elementos teóricos e práticos. Essa fase representa uma imersão, durante a qual o/a futuro/a educador/a se desenvolve por meio da interação entre a teoria e a aplicação prática, a familiarização com os desafios e situações que irão enfrentar no ambiente escolar, contribuindo para a construção de sua identidade e desenvolvimento profissional (Pimenta, 2012). O desenvolvimento profissional docente (DPD) refere-se ao processo contínuo de aprendizagem, crescimento e aprimoramento das habilidades, conhecimentos e práticas dos/as professores/as ao longo de suas carreiras. Esse conceito, embora não seja fixo, reconhece a importância de os/as educadores/as se manterem atualizados/as, se

adaptarem às mudanças no campo da educação e aprimorarem suas competências para melhor atenderem às necessidades dos/as alunos/as em evolução (Marcelo, 2009; Fiorentini; Crecci, 2013; Tardif, 2014).

Nessa esteira, o Estágio Supervisionado configura-se como mobilizador do DPD. Segundo Marcelo (2009), Fiorentini; Crecci (2013) e Tardif (2014), o DPD ocorre de várias maneiras, em múltiplos espaços, sejam eles institucionais (momentos de formação na universidade, cursos de formação continuada e experiências vividas ao longo da vida escolar básica), sejam eles, socioculturais (experiências pessoais, influência de familiares, influência de diversos ambientes sociais que a pessoa compartilha com as outras).

No Quadro 1 são apresentadas algumas ações características do DPD e/ou alguns aspectos que podem suscitá-lo, considerando as ideias de autores como Marcelo (2009), Fiorentini; Crecci (2013) e Tardif (2014).

Quadro 1: Aspectos inerentes ao PDP, baseado em Marcelo (2009), Fiorentini; Crecci (2013) e Tardif (2014)

Aprendizagem contínua: Os/As professores/as estão envolvidos em um processo constante de aprendizagem ao longo de suas carreiras, por meio de cursos formais, workshops, seminários, leituras profissionais, participação em conferências e outras atividades.
Reflexão: A reflexão sobre a prática é uma parte essencial do DPD, a partir da avaliação de suas próprias práticas, os/as professores/as podem identificar seus pontos fortes e aprimorar aqueles que consideram que precisam de ajustes, visando atender às suas necessidades profissionais e a aprendizagem dos/as estudantes.
Colaboração: O DPD muitas vezes é promovido por meio da colaboração com outros/as educadores/as, por meio do compartilhamento de experiências, estratégias e recursos, cujas ações consistem em momentos propícios para uma aprendizagem mais eficaz.
Pesquisa e inovação: Professores/as são incentivados/as a se manterem atualizados/as sobre pesquisas educacionais, tendências e inovações no campo. A aplicação de novas abordagens pedagógicas baseadas em evidências pode contribuir para uma atividade docente mais coerente com as necessidades dos/as estudantes.

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: Além das habilidades acadêmicas, os/as professores/as também são encorajados/as a desenvolverem habilidades socioemocionais, em virtude de o ambiente escolar ser constituído por pessoas (estudantes e profissionais do ensino) de diferentes culturas, com formas de ser e pensar singulares, tendo em vista à promoção de um ambiente de respeito e contrário à toda forma de exclusão e violência.
Adaptação às mudanças: Dada a natureza dinâmica da educação, os/as professores/as precisam ser flexíveis e capazes de se adaptar às mudanças nas políticas educacionais, nos avanços tecnológicos e outras transformações que ocorrem no ambiente de ensino e em outros ambientes socioculturais.

Fonte: Os autores, 2023

Diante dessas colocações, pontua-se que as contribuições do Estágio Supervisionado são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente, principalmente quando ocorre em um ambiente cheio de desafios como as comunidades rurais e na sede do município de Maraã, cujos recursos pedagógicos são escassos, a infraestrutura das comunidades rurais e da sede município são precárias. Vale ressaltar, que o acesso a um curso superior se torna um instrumento de grande relevância para população local que almeja por qualificação profissional, visando melhorar o cenário educacional nesses contexto de desigualdades e vulnerabilidade vivido por muitas pessoas que residem no município.

Dessa forma, o estágio deve ser considerado tão importante quanto os outros conteúdos curriculares do curso, tendo em vista a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, no sentido de compreender o porquê estudar, para que estudar e de que modo a educação pode contribuir para melhorar a sociedade em diversos aspectos, como aqueles voltados à equidade na oferta de serviços básicos (saúde, educação, saneamento básico, entre outros), às questões ambientais, às questões políticas, entre outras. A dinamicidade das transformações sociais incita o/a professor/a a uma busca constante sobre o "o aprender" acerca da profissão docente e a sua função social, a qual não se estende à mera ministração de conteúdos curriculares, mas de alguma forma pode colaborar para a equidade e a emancipação social de pessoas historicamente desassistidas pelo poder público (Freire, 2011).

Assim, o/a profissional docente ou o/a docente em formação conseguirá sempre fazer a ligação entre teoria e prática, evidenciando a importância do estágio, enquanto uma estratégia pedagógica que agrega imensos benefícios para a aprendizagem acerca da atividade docente, para a melhoria do ensino e principalmente para conhecer os aspectos inerentes às relações professor/a e aluno/ que ocorrem no "chão das salas de aulas" ou da escola.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este trabalho metodologicamente contempla experiências oriundas da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no âmbito do Plano Nacional de Formação da Educação de Professores de Ciências da Educação Básica (Parfor) no município de Maraã-AM.

As referidas disciplinas ocorreram em três etapas e as atividades se desenvolveram em três escolas da rede pública, sendo uma municipal e duas da rede estadual do Amazonas na cidade de Maraã, sede do referido município. Dessa forma, o presente trabalho é proveniente das vivências de estágio de uma professora em formação que sempre atuou na docência em Educação Infantil.

A abordagem, a obtenção e a análise dos dados são de natureza qualitativa e de caráter interpretativo. O instrumento de coleta de dados é baseado em observações e atividades pedagógicas desenvolvidas em ambiente escolar. Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados são baseados em Creswell (2010), o qual argumenta que a investigação qualitativa ocorre no local onde os/as pesquisadores/as encontram um fenômeno de seu interesse para ser investigado, cuja coleta de informações ocorre por meio de observações, análise de comportamentos do público investigado, condução de entrevistas e exame de documentos, entre outras.

A disciplina de Estágio Supervisionado I foi desenvolvida na Escola Municipal Professora Darcy Barbosa Littaif, uma instituição de ensino regular, mantida com recursos da Prefeitura de Maraã e administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Maraã (SEMED). As atividades desenvolvidas partiram da área de concentração, Educação Ambiental.

A disciplina de Estágio Supervisionado II foi desenvolvida na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, uma instituição de ensino regular, mantida pelo governo do estado do Amazonas e administrada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). O foco das atividades desenvolvidas foi na área de concentração, Ensino de Ciências Naturais.

A disciplina de Estágio Supervisionado III foi realizada na Escola Estadual Benta Solart, a qual atende alunos de Ensino Médio, cujo foco das atividades pedagógicas foi o ensino de Biologia.

O processo de estágio consistiu em momentos de observações, realização de atividades pedagógicas (regências), mediante a autorização da gestão escolar. As escolas dispunham de poucos recursos pedagógicos, desse modo, as atividades se desenvolveram no ambiente de sala aula e buscou-se dar protagonismo aos/às discentes, isto é, houve a articulação entre aulas teóricas e atividades práticas, visando envolvê-los/las no processo de construção do seu próprio conhecimento, apesar da limitação de recursos pedagógicos.

PRINCIPAIS PERCEPÇÕES DOS ESTÁGIOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O estágio supervisionado, ao longo da formação acadêmica, representa um marco fundamental na transição entre teoria e prática para os/as licenciandos/as. Nessa perspectiva, o referido trabalho aborda sobre a experiência pessoal de uma licencianda em Ciências Biológicas do Parfor/UEA. De acordo com Pimenta (2012), a simples realização de práticas em estágios supervisionados não é suficiente. É imperativo incorporar momentos de reflexão sobre as experiências e os diagnósticos feitos durante essas atividades.

A vivência da licencianda no Estágio Supervisionado I, cujo foco foi voltado ao tema Educação Ambiental, não somente propiciou o exercício da atividade docente (ainda que por pouco tempo), bem como suscitou reflexões sobre a relevância de ensinar ciências, tendo em vista à promoção de uma cultura de cuidados com ambiente, a preservação da vida, da saúde das pessoas, em termos locais, visto que muitos/as pessoas vivem em comunidades com infraestruturas básicas precárias, como falta de saneamento básico, água potável, entre outras.

Esses momentos culminaram em reflexões acerca de que ser um/a professor/a abrange muitos aspectos que não se referem apenas a cumprir os conteúdos curriculares, mas de igual modo, dá sentido para que esses conteúdos sejam significativos para os/as estudantes conhecerem mais sobre o mundo em que vivem, e suscitar um posicionamento crítico frente a tantos problemas ambientais que cercam as suas comunidades e quiçá promover ações individuais e/ou coletivas para uma sociedade mais respeitosa com ambiente e com outros seres vivos, inclusive o próprio ser humano (Sasseron, 2013).

Nesse sentido, o estágio se configurou com um instrumento que promoveu a reflexão sobre como pensar/implementar ações voltadas a uma prática pedagógica que envolva discussões relevantes para a comunidade estudantil. Partindo da premissa de que a prática docente não se reduz apenas ao ensino de conteúdos científicos, sem levar em consideração um ponto crucial que se refere a tecer relações desses conhecimentos com as situações do cotidiano. Assim, o estágio não é meramente um componente prático da formação, mas um ambiente rico em aprendizado e desenvolvimento profissional que deve também ser realizado mediante uma perspectiva crítica e reflexiva.

A transição para o Estágio Supervisionado II, cujo enfoque foi a temática Ensino de Ciências Naturais, por sua vez, apresentou desafios distintos, principalmente no tocante à interação com os estudantes do Ensino Fundamental dos anos finais, um público adolescente. Embora a relação com eles/as fosse positiva, houve dificuldades iniciais na adaptação ao novo contexto, uma vez que a atuação docente sempre ocorreu no âmbito da Educação Infantil. Assim, surgiu uma preocupação da licencianda, a respeito da comunicação adequada, em virtude de a experiência docente ser apenas com crianças, cujas abordagens são singulares para esse público. A situação desafiadora em questão, se consistiu em uma oportunidade para o envolvimento na busca por conhecimentos e habilidades em uma área ainda desconhecida – o trabalho docente com adolescentes.

No entanto, foi no Estágio Supervisionado III, com o Ensino Médio, que os desafios se tornaram mais evidentes, requerendo da licencianda uma dedicação ampliada para lidar com jovens/adolescentes, que em muitos casos estavam desmotivados/as para estudar. Assim, elaborar atividades estratégicas para envolvê-los/as na

aula foi fundamental para torná-los/as ativos/as durante o processo de ensino, promovendo a interação entre eles/elas e os/as professores (professor orientador e a estagiária). A figura 1 mostra uma atividade de regência no Ensino Médio, uma experiência na qual os alunos formaram grupos para realizar uma atividade, permeada de discussões, trabalho em equipe, mobilização de conhecimentos.

Figura 1 - Atividades desenvolvidas por alunos na regência no Ensino Médio



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2023

Dentre as principais contribuições do estágio para o DPD, destacam-se:

1. A adaptação a um novo contexto: o contato com alunos/as adolescentes e jovens foi ponto de partida na busca de conhecimentos acerca das diferentes necessidades, habilidades e características de desenvolvimento desse público, buscando compreender as suas motivações para frequentar as aulas e/ou para gostar (ou não gostar) de estudar ciências/biologia.
2. A gestão de sala de aula: o estágio em níveis mais avançados de ensino promoveu experiência acerca da gestão da sala de aula, cujo ambiente é permeado por pessoas de diversas

culturas, com modos de pensar e ser diferentes e que precisam ser valorizadas e respeitadas.

3. Aquisição de conhecimento disciplinar: o ingresso em atividades docentes no Ensino Fundamental e Médio incitaram ao aprofundamento em conteúdos específicos das disciplinas de ciências e biologia, aprimorando a compreensão e habilidades no ensino desses tópicos.
4. Interação com outros/as profissionais: o estágio proporcionou oportunidades para interação e colaboração com outros/as professores/as, promovendo uma abordagem interdisciplinar e a troca de experiências.
5. Reflexão e autoavaliação: ao observar e participar de práticas educacionais em níveis mais avançados, a professora em formação pode refletir sobre suas próprias abordagens, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo a autoavaliação.

As percepções da licenciada são coerentes com as argumentações de Tardif (2014), o qual comenta que os momentos vividos em ambientes institucionais, como na escola e nas atividades do curso universitário consistem em experiências que contribuem significativamente para aprender mais sobre a profissão docente e os desafios inerentes, cujos momentos são profícuos para suscitar o desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a).

Quanto aos desafios; a experiência pedagógica com o público adolescente/jovem, a escassez de recursos pedagógicos, o desinteresse dos/as estudantes e um cenário socioeconômico desigual suscitaram reflexões acerca da dinâmica e diversidade presentes na educação, que de certo modo incitam o/a docente para um posicionamento crítico, tendo em vista uma sociedade mais justa e equitativa.

Ressalta-se, ainda, que o acompanhamento e a orientação do supervisor (professor regente) foram fundamentais para guiar, esclarecer dúvidas e proporcionar uma troca de experiências enriquecedoras. A complementaridade entre o desejo de aprender do/a licenciando/a e o de ensinar do/a orientador/a foi fundamental para um estágio produtivo e transformador e que contribuiu para o desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato abordou-se sobre as contribuições e desafios oriundos da disciplina de Estágio Supervisionado para o desenvolvimento profissional docente no curso de Ciências Biológicas do PARFOR em Maraã-AM. A perspectiva adotada foi baseada nas impressões de uma licenciada que atua no âmbito da Educação Infantil.

As discussões levantadas evidenciam não apenas a relevância prática do estágio na formação do/a educador/a, mas de igual modo, a complexidade de entrelaçar teoria e prática no cotidiano escolar, principalmente em um cenário de desigualdades sociais, escassez de recursos pedagógicos.

Dentre as principais contribuições do estágio destacam-se que este é um momento oportuno para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como: a adaptação a um novo contexto educacional, a licencianda viu-se desafiada enfrentar uma nova realidade, até então desconhecida, atuar na docência com adolescentes/jovens; a gestão de sala de aula - estágio promoveu experiência acerca da gestão da sala de aula, cujo ambiente é permeado por pessoas de diversas culturas, com modos de pensar e ser diferentes e que precisam ser valorizadas e respeitadas; a aquisição de conhecimento disciplinar – proporcionado o aprimoramento da compreensão e habilidades no ensino de tópicos específicos de ciências/biologia; a interação com outros/as profissionais, promovendo uma abordagem interdisciplinar e a troca de experiências; a reflexão e a autoavaliação, as quais favorecem a identificação de potencialidades e fragilidades docentes, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional.

Quanto aos desafios encontrados no decorrer dos estágios (a falta de experiência da licenciada na interação com o público adolescente/jovem, a escassez de recursos pedagógicos, desinteresse dos/as estudantes e um cenário socioeconômico desigual), entende-se que tais aspectos suscitam reflexões acerca da dinâmica e diversidade presentes na educação, que de certo modo incitam o/a docente para um posicionamento crítico, tendo em vista uma sociedade mais justa e equitativa.

Conclui-se, assim, que o estágio se constitui em um espaço privilegiado de autoconhecimento, aprimoramento de competências e reconfiguração de concepções pedagógicas, consolidando-se como uma etapa essencial para o desenvolvimento profissional docente. É

uma disciplina obrigatória do curso universitário que não deve estar reduzida a ensinar habilidades sobre a docência sem uma perspectiva crítica, reflexiva e comprometida com a equidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências*: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução Magda Lopes.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: ttps://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74. Acesso em: 4 dez. 2023.

FRAZÃO, L. S.; SÁ, L. P. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. *Revista Educação em Questão*, [*S. l.*], v. 61, n. 69, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n69 ID32431. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32431. Acesso em: 4 dez. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://idus.us.es/handle/11441/29247. Acesso em: 15 out. 2023.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortês, 2012.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. *In*: CARVALHO, A. M. P. *et al*. *Ensino de ciências por investigação*: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 41-62.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DESAFIOS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO DE FÍSICA NO MUNICÍPIO DE MARAÃ/AM: Um relato de experiência

Vinicius Cavalcanti

A vida nas cidades amazônicas é intrinsecamente ligada aos cursos dos rios e à vasta vegetação que compõem a floresta amazônica (Garcez, 2019). Segundo a autora, as peculiaridades locais são diversas e complexas, abrangendo características ecológicas e ambientais, como a abundância de água e a biodiversidade vegetal, além de fatores geopolíticos, étnicos, culturais, sociais e econômicos. Essas considerações devem ser integradas ao estilo de vida e às diversas paisagens, marcando uma diferença significativa em relação ao padrão urbano predominante em outras regiões do Brasil.

O principal acesso às cidades do interior do Amazonas são as vias navegáveis de sua rede fluvial. A geografia física constituída por rios, igarapés, paranás e furos permite a circulação nessa fração da formação socioespacial brasileira e a presença do modo de produção capitalista contemporâneo, ou a globalização (Queiroz, 2019).

Diante desse panorama, é imperativo que a formação profissional seja abrangente na compreensão da realidade amazônica para proporcionar uma atuação eficaz nesse contexto complexo. A teia de relações entre ensino e aprendizagem deve incluir o conhecimento adquirido pela convivência nas comunidades, rios e na floresta Amazônica, iniciando assim a responsabilidade pela arte de educar e formar cidadãos em um ambiente peculiar (Pinto; Victoria, 2015).

Assim, surgem no contexto atual discussões entre pesquisadores, profissionais da educação, integrantes de movimentos sociais dentre outros, que buscam configurar um novo quadro teórico que sirva de base para constituição de políticas de inclusão social da população amazônica efetivamente no contexto nacional. Isto porque a Amazônia ainda é vista numa perspectiva colonialista de exploração, e não de desenvolvimento (Bastos; Brasileiro, 2020).

O propósito deste trabalho é apresentar um relato de experiência, baseado em oportunidades de lecionar disciplinas universitárias no município de Maraã, ao longo de uma década.

Pretende-se explorar vivências, que evidenciam a relevância da formação profissional quanto aos desafios singulares encontrados nas cidades amazônicas.

A compreensão profunda e a atuação sensível dos profissionais da educação física desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida dessas comunidades, contribuindo, assim, para um futuro mais equitativo e resiliente na região amazônica.

METODOLOGIA

O presente estudo adota a abordagem de estudo de caso, conforme preconizado por Thomas; Silverman (2012), destacando-se por buscar uma compreensão aprofundada e singular de uma determinada situação ou fenômeno. A escolha desta metodologia é respaldada pela sua aplicação em diversos campos, abrangendo áreas de bem-estar social, educação e saúde em várias esferas educacionais, tais como problemas disciplinares e dificuldades de leitura. Além disso, destaca-se sua ampla utilização nas ciências da saúde, bem como, em certa medida, nas ciências do exercício e do esporte e na educação física.

O período de investigação abrangeu quatro viagens ao município de Maraã, estado do Amazonas, no intervalo de 2013 a 2023. A primeira visita teve como foco a ministração da disciplina "Metodologia do Ensino do Handebol" no âmbito do Parfor (à época gerido pela Universidade Federal do Amazonas), seguida por atividades relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, posteriormente, as atividades relacionadas ao TCC no âmbito do Parfor, gerido pela Universidade do Estado do Amazonas. O enfoque metodológico proporcionou uma abordagem aprofundada, permitindo uma análise minuciosa e contextualizada das experiências vivenciadas ao longo desse período considerando as oportunidades de ensino e pesquisa realizadas naquela cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória acadêmica e profissional ao longo da última década, como professor de educação física do ensino superior, proporcionou diversas viagens ao município de Maraã, localizado no coração da Amazônia. Essas visitas ocorreram no período de 2013 a 2023 e foram marcadas por diferentes propósitos, destacando-se pela diversidade de atividades acadêmicas e experiências enriquecedoras. Os relatos descrevem as diferentes experiências vivenciadas em cada uma das quatro jornadas de viagem realizadas.

A Primeira Jornada: Metodologia do Ensino do Handebol (2013)

Minha estreia em Maraã ocorreu em 2013, impulsionada pela oportunidade de lecionar a disciplina Metodologia do Ensino do Handebol. Durante essa experiência, mergulhei na riqueza cultural da região, experimentando a calorosa receptividade da comunidade, enquanto compartilhava conhecimentos e absorvia a dinâmica local.

A jornada teve início a partir da saída da cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, com um pernoite em Tefé, seguida por uma viagem de seis horas de lancha até Maraã no dia seguinte. Ao chegar no município, fui recebido de maneira acolhedora e, imediatamente, dirigi-me às instalações da prefeitura. Nessa primeira visita, a entrega das apostilas da disciplina, juntamente com materiais anteriores, ocorreu na representação do município devido à grande quantidade de material fotocopiado.

No período da tarde, dei início às atividades de ensino. A principal dificuldade enfrentada foi a falta de conexão à internet, sendo possível este tipo de acesso somente na Secretaria Municipal de Educação.

Fernandes *et al*., (2022) consideram que se faz necessário o acesso à internet e mídias pelos/as jovens da região Norte, mais especificamente do Amazonas para identificar as necessidades e fragilidades de conexão que envolvem esta região em relação a sua geografia, como também para auxiliar na elaboração de estratégias de comunicação, informação e educação em saúde dirigidas para

prevenção e promoção da saúde da população e desenvolvidas pelos órgãos federais, estaduais ou municipais de saúde.

Ciente dessa limitação, antes da viagem busquei contornar a situação organizando material em vídeo, que foi compartilhado durante as aulas com os alunos. Além disso, levei alguns livros e bolas da modalidade, para distribuir entre os participantes. Ao longo do curso, tive a oportunidade de realizar atividades práticas relacionadas ao handebol em escolas públicas, assim como em comunidades ribeirinhas pertencentes ao município. Apesar de algumas viagens serem realizadas em canoas, levando mais de 60 minutos para chegar ao destino, a experiência foi incrivelmente recompensadora. Para Krahenbühl *et al*. (2018) o handebol, um esporte que ainda cresce em popularidade dentro do Brasil, tem nas escolas um dos ambientes em que crianças e jovens têm seu primeiro contato com a modalidade. Contribuir para o conhecimento teórico e prático, além da disseminação da disciplina do handebol no coração da selva amazônica, foi um desafio gratificante.

A SEGUNDA JORNADA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (2015)

Dois anos após a primeira visita, retornei a Maraã para ministrar a disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Nesta fase, os alunos tiveram a valiosa oportunidade de aplicar na prática os conceitos adquiridos em sala de aula, estabelecendo uma conexão direta entre teoria e a realidade local.

Iniciamos as atividades da disciplina na segunda quinzena do mês de julho, aguardando a conclusão das obras de reforma nas escolas estaduais e municipais. As aulas foram distribuídas nos turnos matutino e vespertino, incluindo os sábados para garantir uma abordagem abrangente.

As turmas foram designadas para estágios no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, totalizando 44 alunos. Dada a restrição temporal, orientar e avaliar todos os trabalhos dos estudantes em um curto período tornou-se um desafio, exigindo uma gestão eficiente do tempo para fornecer informações relevantes e instruções sobre ajustes nos relatórios.

Devido à limitação de tempo para a disciplina, as aulas para o Ensino Fundamental 2 foram programadas para as manhãs, enquanto

as do Ensino Médio ocorreram à tarde. As sessões de orientação foram realizadas aos sábados. Além das atividades acadêmicas, os alunos envolvidos no Estágio Supervisionado contribuíram significativamente para a realização de eventos nas escolas, como os Jogos Interclasses e o Festival Folclórico dos Botos.

Oliveira (2022), ao realizar um estudo com os acadêmicos do Parfor no Rio Grande do Norte, considera que o fato de que a sociedade está em constante transformação, compreende-se que as discussões sobre a prática docente são indispensáveis, por caracterizar-se como uma atividade social, já que está voltada a atender aos questionamentos pertinentes à realidade do seu aluno, de dentro da escola para a sociedade.

Ao concluir as atividades no final de agosto, os alunos demonstraram sucesso em seus estágios, culminando com a entrega bem-sucedida de seus relatórios. A experiência enriquecedora não apenas permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, mas também reforçou a importância da interação entre a academia e a comunidade local.

A TERCEIRA JORNADA: TCC - PARFOR/UFAM (2015)

Durante a condução da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, fui incumbido pela coordenação do Parfor de prestar apoio na orientação dos alunos que estavam envolvidos na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O desafio consistiu em guiar esses estudantes na elaboração de monografias para o TCC em temas pertinentes à Educação Física da região.

Devido a dificuldades de comunicação por telefone e à limitada acessibilidade à internet, cerca de 40 alunos encontravam-se sem orientação de professores especializados na área da educação física. Para contornar essa situação, auxiliei os alunos e, com base no projeto pedagógico do curso de minha trajetória profissional, decidimos utilizar como referência um dos relatórios da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, que incluía informações sobre o Ensino Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e, Ensino Médio.

A partir da análise dos relatórios de estágio individuais, realizamos uma reunião para que cada estudante determinasse qual relatório seria mais apropriado para sua pesquisa. Em seguida,

fornecemos materiais sobre as normas técnicas para a elaboração de trabalhos acadêmicos, incluindo um modelo de monografia, pois era necessário adaptar os relatórios à estrutura de uma monografia.

Após a organização das monografias, os alunos começaram a preparar suas apresentações, visando à defesa pública de seus trabalhos de conclusão de curso. Conscientes de que a disciplina de TCC costuma gerar insegurança e apreensão, investimos tempo no treinamento das apresentações para diminuir o nervosismo no momento da defesa.

Chegou, então, o dia da defesa pública dos Trabalhos de Conclusão de Curso. A Secretaria Municipal de Educação proporcionou um auditório de destaque para as defesas, encerrando o evento com uma celebração festiva que inclui serviço de alimentos e bebidas, além de uma carreata pela cidade.

Essa jornada não apenas representou o êxito dos alunos na conclusão de seus cursos, mas também ressaltou a importância da integração entre a academia e as instituições locais na promoção do conhecimento e celebração dos feitos acadêmicos.

A Quarta Jornada: TCC - PARFOR/UEA (2020-2023)

Os anos subsequentes trouxeram-me novamente a Maraã, desta vez para colaborar com os estudantes do Parfor/UEA em seus Trabalhos de Conclusão de Curso. A expansão da atuação acadêmica evidenciou a importância de estabelecer pontes entre instituições, consolidando parcerias e contribuindo para o desenvolvimento educacional na região.

Desta vez, tivemos contato com os alunos antes de iniciar a disciplina por conta do acesso à internet em algumas áreas da cidade, além do módulo da UEA na cidade dispor de conexão. Com base nesse processo, meses antes da viagem procuramos elaborar grupos de aplicativos de mensagens para começar as orientações. Esta turma de TCC era composta por cinco alunos, porém dois alunos residiam em comunidades distantes da cidade de Maraã e só conseguiam comunicação com eles no primeiro dia de aula.

Após o conhecimento da realidade desta nova turma, foram realizadas coletas dos endereços eletrônicos e números de telefone para otimizar os contatos e envios de informações a estes alunos. Os materiais

de apoio à disciplina, tais como artigos, monografias, dissertações e teses, além de documentos públicos foram enviados de modo digital. Também visando melhorar a orientação individual, eram realizadas ligações telefônicas duas vezes por semana para cada aluno, sendo realizadas após as 22 horas, em conta da melhoria do sinal de conexão à internet.

A partir desses contatos iniciais, começamos a organizar uma linha de orientação ao aproveitamento do relatório da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, pois em virtude do pouco tempo e da dificuldade de acessar uma literatura especializada (artigos, dissertações e teses) poderia inviabilizar qualquer tipo de trabalho de pesquisa bibliográfica mais extenso ou o envio e cadastro do projeto na Plataforma Brasil.

Em seguida, foi solicitado aos alunos os envios dos relatórios de estágio supervisionado (ensino infantil, ensino fundamental 1, ensino fundamental 2 e ensino médio). Após o processo de análise da leitura de cada relatório, eles foram enviados aos alunos visando o seu processo de escolha com base na preferência de cada autor.

A chegada em Maraã aconteceu no início do segundo semestre, quando houve a apresentação aos alunos e exposição do plano de trabalho. Após esta parte, foi iniciado um processo de leitura e correção dos trabalhos, tendo também a inserção de novas bibliografias na base da monografia.

Na última da disciplina foram iniciados a elaboração da apresentação no software Power Point, tendo a observação, correção e treinamento da defesa destes trabalhos, preparando-os para o grande dia da defesa pública da monografia de Trabalho de Conclusão de Curso.

Para este dia, a Secretaria Municipal de Educação reservou o seu principal auditório. Houve uma decoração em todas as partes da sede da secretaria, além de ser selecionado um anexo visando a recepção de todos os alunos e familiares após a defesa. Após a defesa, a Prefeitura Municipal de Maraã organizou uma grande festa de confraternização, além de carreata e fogos ao longo da cidade.

Como resultado desta disciplina, o aluno Luciano Nogueira Silva publicou um resumo no Congresso de Dança, Atividades Circenses e Ginástica (CDAGIN), em novembro de 2023 com o título de *A prática da Educação Física a partir do estágio Supervisionado: um relato de experiência em Maraã/AM*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência, exploramos os desafios enfrentados no ensino de Educação Física no município de Maraã/AM. Ao longo do estudo, examinamos de perto as práticas pedagógicas, a infraestrutura escolar e as condições socioeconômicas que influenciam diretamente o aprendizado dos alunos nessa disciplina.

As viagens ao município de Maraã não foram apenas deslocamentos geográficos, mas jornadas significativas de aprendizado mútuo, intercâmbio cultural e construção de laços com uma comunidade vibrante. Cada visita deixou marcas indeléveis em minha trajetória profissional, reforçando o compromisso com a educação e a pesquisa em contextos regionais tão singulares como os encontrados na Amazônia.

O relato das experiências vivenciadas ao longo de uma década como professor de Educação Física do ensino superior no município de Maraã, Amazonas, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, evidencia desafios e obstáculos significativos enfrentados no contexto educacional dessa região amazônica. A geografia única da Amazônia, marcada por difícil acessibilidade e diversidade ambiental, impõe desafios singulares aos profissionais do Parfor, tornando complexa a adaptação dos conteúdos ao contexto regional. A falta de espaços e instrumentos adequados para o ensino de Educação Física e a escassez de profissionais especializados na área são fatores que impactam diretamente o aprendizado, comprometendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a promoção da saúde e do bem-estar dos alunos.

O Parfor em Maraã enfrenta, assim, uma série de obstáculos que vão desde a dificuldade de contextualização dos conteúdos até a carência de infraestrutura e especialização profissional. Esses desafios, evidenciados ao longo do relato, sublinham a urgência de investimentos significativos em formação docente, recursos educacionais e estrutura escolar.

A superação dessas barreiras requer uma abordagem abrangente e coordenada, visando proporcionar uma educação de qualidade e relevante para os alunos da região. A importância de se adaptar o ensino à realidade local, incentivando a formação de professores

sensíveis às peculiaridades amazônicas, torna-se crucial para um impacto efetivo na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Os desafios identificados revelaram uma série de obstáculos que impactam significativamente a qualidade do ensino de Educação Física na região. Dentre eles, destacam-se a falta de recursos, a infraestrutura precária, a falta de formação adequada para professores, entre outros. Ao analisar esses desafios, identificamos diversas causas subjacentes, que vão desde questões estruturais até fatores culturais e econômicos. A compreensão dessas causas é crucial para desenvolver estratégias eficazes que possam enfrentar esses obstáculos de maneira abrangente e sustentável.

As descobertas deste relato de experiência têm implicações práticas importantes para os educadores, gestores escolares e formuladores de políticas educacionais em Maraã/AM. Recomendamos a implementação de cursos de capacitação, de Pós-graduação e o intercâmbio com professores da área, visando melhorar a qualidade do ensino de Educação Física e proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora para os alunos.

Durante o desenvolvimento deste relato de experiência, aprendemos que abordar os desafios no ensino de Educação Física requer uma abordagem integrada, envolvendo a comunidade escolar, os órgãos governamentais e a sociedade como um todo. A colaboração entre todos os *stakeholders* é essencial para superar as barreiras existentes. Com base nas lições aprendidas, recomendamos que futuras iniciativas priorizem a criação de condições propícias para o desenvolvimento físico, mental e social dos estudantes, promovendo, assim, um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Em conclusão, este relato de experiência destaca a importância de abordar os desafios no ensino de Educação Física em Maraã/AM. Ao enfrentar esses obstáculos de maneira proativa, podemos contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo um ambiente escolar mais saudável e propício ao aprendizado significativo. Este relato serve como um chamado à ação, convidando todos os envolvidos a trabalharem juntos na busca por soluções que beneficiem a educação física no município.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação na Amazônia: os desafios para uma educação de qualidade. *Revista Educação e Humanidades*, v. 1, n. 1, p. 266-278, 2020.

FERNANDES, W. R. *et al*. Inclusão digital no Amazonas e o acesso de jovens às mídias sociais. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 11, n. 3, p. 235-249, 2022.

GARCEZ, L. R. Desafios, peculiaridades e limitações: a valorização da academia no desenvolvimento de ações extensionistas na Amazônia. *Revista Ciência em Extensão*, v. 15, n. 4, p. 165-183, 2019.

KRAHENBÜHL, T. *et al*. Produção científica sobre o ensino do handebol na educação física escolar. *Revista Corpoconsciência*, v. 22, p. 74-85, 2018.

OLIVEIRA, A. M.; DUARTE, S. L.; CÂMARA, H. C. Metamorfose: as repercussões do estágio supervisionado nos caminhos que constituíram "o ser professor" de educação física. *REDFOCO*, v. 9, n. 1, 2022.

PINTO, F. F.; VICTÓRIA, C. G. *Educação indígena e educação ribeirinha*: singularidades e diferenças, desafios e aprendizagens no contexto amazônico. *In*: XII Congresso Nacional de Educação. 2015. p. 24214-24224.

QUEIROZ, K. O. Transporte fluvial no Solimões: uma leitura a partir das lanchas Ajato no Amazonas. *Geousp*: Espaço e Tempo, v. 23, n. 2, p. 322-341, 2019.

THOMAS, J. R.; SILVERMAN, S. J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. Rio de Janeiro: Artmed, 2012.

MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AMAZONAS: Uma perspectiva de discentes do Parfor em Maraã

Leonardo Fonseca, Cilene de Miranda Pontes e Lucas Leal da Silva

Os programas de formação de professores da educação básica no Brasil, em especial o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, contribuíram para o desenvolvimento social e representa uma quebra de paradigma, se analisarmos, a partir de uma lente histórica, sobre o desenvolvimento cultural e educacional dos brasileiros que vivem nos locais mais remotos, ao considerarmos que ao longo da história desse país os governos deram pouca, ou nenhuma atenção à formação de professores da educação básica.

Entendemos como marco histórico de mudança ou de ampliação dos direitos sociais, destacando a educação, a promulgação da constituição cidadã em 1988. Posteriormente à promulgação da Constituição Federal que apontava as linhas gerais da estrutura educacional brasileira, em um período de intensos debates sobre reformas nas políticas educacionais no Congresso Nacional ao longo de oito anos (Silva *et al.*, 2017), foi aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB nº 9.394/96 que, no Art. 62, afirma que:

> 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).

O Parfor segundo Gatti (2011); Pontes (2022), foi criado como uma política emergencial efetivado no governo Luís Inácio Lula

da Silva pelo decreto n° 6.755 de 29 de janeiro de 2009[32] oferecido em três modalidades: a primeira licenciatura para professores sem formação superior, a segunda licenciatura para os que atuam fora da área de formação e a terceira na formação para os que atuam na condição de bacharéis. Seu funcionamento no Amazonas ocorre de forma modular no período de férias do ensino regular, nos municípios polos. Implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os Estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES) com o objetivo de contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica.

Inicialmente há que se considerar que o objetivo da instituição do Parfor foi a pauta da agenda política do Brasil sobre a necessidade de suprir a carência de professores com formação superior e da tão conclamada elevação da qualidade da educação brasileira. Isso em um contexto em que já havia um grande quantitativo de professores atuando na educação básica, mesmo sem a formação necessária.

A formação inicial de professores tem assumido a centralidade das preocupações educacionais e reiteradamente sendo referência para pensar os processos de escolarização realizados pela educação básica. A qualidade, dessa formação, é considerada fundamental para o enfrentamento aos desafios educacionais.

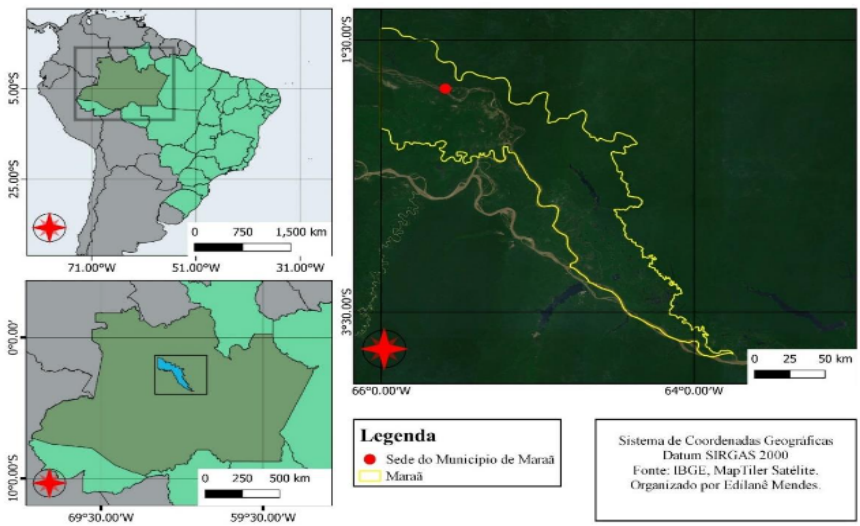
É de suma importância que a formação de professores se fortaleça nas discussões de políticas públicas, especialmente em um país tão carente de investimentos em educação como o Brasil. Dessa forma, considera-se o Parfor uma política compensatória de incentivo e fomento à formação de professores em regiões isoladas ou de difícil acesso, uma situação histórica de descaso com a educação pública, já que busca ofertar formação para professores leigos que, de fato, já estão em suas atividades, atuando nas escolas de educação básica.

Em relação à formação de professores no Amazonas, a pesquisa de campo foi desenvolvida no município de Maraã (Figura 1) que teve sua data de fundação em 24 de março de 1968, está localizado à margem esquerda do Rio Japurá, a aproximadamente 615 km de distância em linha reta da capital do estado: Manaus (Santos; Fogassa; Silva, 2022). Segundo o último censo demográfico do IBGE (2022) a sua população era de 15.529 pessoas, divididos por uma área territorial de 16.830,827

32 Revogado pelo Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016.

km² que resulta uma densidade demográfica de 0,92 hab/km². A atividade comercial mais comum no município é a agricultura, a pesca e o comércio com a circunvizinhança. Há muitas famílias que sobrevivem com o auxílio do governo do Estado como bolsa família e o seguro defeso[33] no período de reprodução dos peixes, tendo em vista que a cidade é próxima a uma Reserva do Mamirauá, o que demonstra a importância das políticas públicas de redistribuição de renda (Silva, 2018).

Figura 1 - À esquerda, mapa do Brasil com destaque para o estado do Amazonas, e à direita, imagem de satélite do município de Maraã[34]



Fonte: Santos; Fogassa; Silva, 2022

Partindo dessa concepção, este trabalho tem como objetivo a partir das lentes dos alunos, perceber como o Parfor tem impactado suas trajetórias docentes, assim como quais as concepções de formação de professores apreendidas a partir do Parfor. Quando dialogamos com os autores como Revel (2010) e Pontes (2022), enxergarmos a história por lentes microscópicas, já não mais com foco somente na história social das grandes personalidades ou fatos

33 Seguro que garante a pescadores artesanais renda de um salário mínimo enquanto a atividade pesqueira é proibida para a preservação da espécie.

34 Descrição da foto foi feita em nota pela autora, assim como organização das imagens.

históricos, amplia-se as possibilidades de pesquisas com enfoque em sujeitos periféricos, para a partir deles enxergar o todo.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram adotados métodos e técnicas que foram seguidos para se alcançar os objetivos. Para a realização do referencial teórico foram analisados trabalhos publicados das temáticas: narrativas, formação de professores e Parfor. Utilizando-se como base teórica: Pontes (2022); Passeggi (2010); Quintino (2023); Gatti (2019); Nóvoa (2009) e Pimenta (1995, 1999).

Concordando com Pontes (2022), entendemos que a formação consiste numa construção transversal e dinâmica, simétrica ao sujeito e sua trajetória de vida na sociedade. Para Nóvoa (2000, p. 16), "a identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto". Muito além disso, a formação da identidade docente é multifacetada e subjetiva, em constante metamorfose.

Foi utilizado para fins de reforço metodológico a abordagem qualitativa, sendo ela indispensável para a validação da pesquisa no campo das áreas humanas. Segundo Strauss e Corbin (2008), a abordagem qualitativa é vista como:

> [...] qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações (p. 22).

Com base no arcabouço bibliográfico e na coleta de dados através das entrevistas, o método de análise deu-se por meio da triangulação das informações obtidas para evidenciar as vozes dos egressos sobre suas perspectivas do Parfor. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas, que para Gil (1999) é propícia para a aquisição de informações sobre o que certo indivíduo conhece e acredita como verdade, assim como, seus pressupostos que fundamentam suas respostas.

As entrevistas foram realizadas com quatro professores que foram alunos do programa Parfor, dois homens e duas mulheres, residentes em Maraã que cursaram o Parfor entre 2012 e 2018.

Os roteiros de perguntas foram semiestruturados para conduzir as entrevistas e obter informações mais detalhadas sobre a experiência dos participantes do programa, seguindo o critério de escolha profissionais do curso de Licenciatura em Pedagogia. As entrevistas foram enviadas e recebidas via aplicativo de celular WhatsApp.

A escolha da região dessa pesquisa se deu pela proximidade territorial, geográfica e também por esse pólo ser um dos mais distantes do Médio Solimões. O Parfor tem sido muito relevante para região Norte, despertando o interesse de muitos pesquisadores da área da educação no que tange às políticas de formação de professores após a criação do Parfor, como aponta Quintino (2023).

BREVE HISTÓRICO: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A primeira Constituição de 1824 após a independência, garantiu o ensino gratuito para todos a partir da formulação de um sistema educacional, mesmo que precário. Em 1827, na Lei das Escolas de Primeiras Letras o primeiro postulado político de formação de professores, baseado no método de ensino mútuo, criado na Inglaterra por Lancaster sendo que ficava a cargo do professor custear sua formação. Com o enfraquecimento deste método em 1834, a partir do Ato Adicional, a instrução dos professores passou a ser responsabilidade das províncias, que criaram o modelo das Escolas Normais trazidas da Europa. Em que seu currículo era conteudista descartando o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009).

Mesmo com as reformas das Escolas Normais em 1890, na cidade de São Paulo, já no regime republicano, e a reforma influenciada pelo movimento escolanovista, expressado no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, a criação das Escolas de Professores, que buscavam atender as exigências pedagógicas com ênfase no modelo pedagógico-didático, não foram suficientes para alcançar o êxito necessário na formação de professores (Saviani, 2009).

Após o período de recessão democrática do regime da ditadura civil-militar (1964-1985), o país passou por uma revitalização da formação de professores, tendo como exigência a habilitação específica para o exercício do magistério no nível superior, o que viria a ser o curso de Pedagogia para atuar nas séries iniciais. Embora a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 LDB promulgada em 1996, tenho permitido uma brecha para esta formação se dar em nível médio como determina o artigo 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

No parágrafo 4º, artigo 87[35], determinou que: "[...] até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Brasil, 1996). Ainda assim muitos professores lecionam apenas com o magistério, ou seja, sem a formação no ensino superior como preconiza a LDB, o que demonstra que a meta não foi cumprida, tendo até os dias atuais a oferta de curso de magistério em nível médio, em alguns estados, como no caso do Estado do Rio de Janeiro. Muitas medidas paliativas foram tomadas pelo Ministério da Educação - MEC desde então como sintetiza Cardoso e Nunes (2017):

> No tocante às políticas de formação de professores, o MEC desenvolveu alguns programas, como: o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), em 1997, com a finalidade de habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade normal, os professores que exercem atividades docentes tanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), em 2004, com o intuito de contribuir para a melhoria da formação tanto dos professores quanto dos alunos; o Programa de Formação Inicial para os Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), em 2004, que teve como referência a metodologia adotada no Proformação, porém destinado aos professores da Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida pela legislação brasileira; o Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores

35 Revogado pela lei nº 12.796, de 2013.

> do Ensino Médio (Proifem), em 2004, com o propósito de permitir que o professor se atualize e aprofunde conhecimentos sobre as questões pedagógicas relativas ao Ensino Médio; o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Prolicenciatura), em 2005, que oferece formação inicial a distância para os professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino; o Programa de Formação Continuada de Professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (Proletramento), em 2006, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em leitura, escrita e matemática, entre outros que objetivaram o combate do fracasso escolar (Cardoso; Nunes, 2017, p. 58).

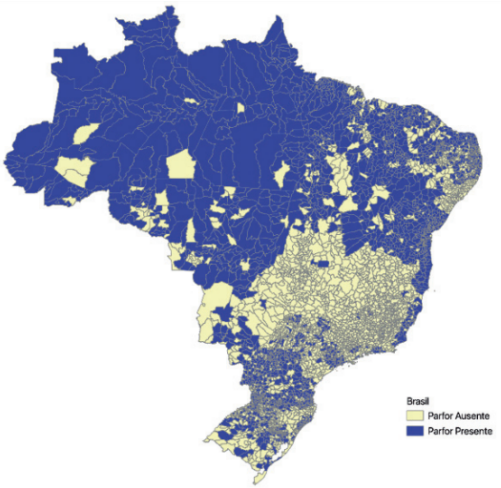
A criação da Universidade Aberta no Brasil - UAB, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que surgiu "com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (Brasil, 2006), como política de inclusão ao público que não tinha como acessar o campus universitário, principalmente nos interiores no país como preconiza o parágrafo 1° inciso V: "reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País" (Brasil, 2006). Porém, a precariedade da qualidade da internet e equipamentos tecnológicos impediu que este tipo de formação chegasse até os interiores do estado do Amazonas.

Em 2007, por parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007 houve um impulso para cumprir a formação de professores prevista pela LDB com a adesão do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, que promoveu um regime de colaboração entre a União com os estados e municípios. Neste mesmo ano, o número de professores em sala de aula no Amazonas, de acordo com Censo Escolar (Amazonas, 2007) era de 50,5% leigos, ou seja, que não tinham licenciatura, portanto, mais da metade dos professores em sala do estado, em 2007, não tinham formação específica para atuar na educação básica.

No ano de 2009, com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, foi criado o Parfor que se configurou como uma ação emergencial para proporcionar aos docentes em exercício na rede pública da educação básica a formação adequada, reduzindo assim as lacunas da formação docente. Entre 2009

e 2013, 48,86% das vagas preenchidas deste programa foram para região Norte (Santos; Oliveira, 2016). O relatório de gestão da CAPES, dos anos de 2009 a 2020 (Brasil, 2020), demonstra a presença massiva do Parfor na região Norte do país (Figura 2).

Figura 2 - Mapa do Brasil com as regiões e municípios atendidos pelo Parfor de 2009 até 2020



Fonte: Plataforma Capes de Educação básica, 2023

Isto reforça a relevância do Parfor para a região Norte e a melhoria da formação de professores a tanto tempo negligenciada. São claras as contribuições do Parfor de Norte a Sul do Brasil na formação de professores em nível superior. Uma mudança importante de se destacar é o novo Decreto n.° 8.752, de 9 de maio de 2016 que substituiu o decreto de n.° 6.755. Observe-se que, embora os elementos formativos e os propósitos se mantenham, há uma redução especial nas responsabilidades da Capes e de um direcionamento desta responsabilidade para o MEC.

Agora, cabe ao MEC assumir a tarefa de elaborar o Planejamento Estratégico Nacional, sujeito à aprovação de um Comitê Gestor Nacional. Esse planejamento é um ciclo de quatro anos. Neste novo decreto no art. 7° inciso IV não há garantia de bolsas aos docentes como havia no decreto anterior, ficando na dependência da disponibilidade orçamentária e financeira da Capes. Por último,

destaca-se o alinhamento com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devido ao Plano Nacional de Educação (PNE: 2014-2024), direcionado à meta 15 (Santos; Souza, 2022).

AS VOZES DE DISCENTES DO PARFOR QUE ECOAM EM MARAÃ

O relato oral ou escrito por meio de entrevistas pessoais permite compreender muito mais do que conceitos ou recortes históricos generalizados, são reflexões acerca das ações que transformam a realidade incutida de significados, que permite o indivíduo identificar em sua trajetória a formação de sua identidade e desvela momentos vividos em diferentes contextos. De acordo com Cunha (1997),

> Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (p. 187).

Essa compreensão de mundo a partir da percepção de um sujeito, carregada de pensamentos, intenções e individualidades que deixam desnudas motivações, nos permite fazer considerações relevantes sobre seus saberes e experiências. Este método de estudo/pesquisa tem se repetido na área da educação por parte dos professores acompanhado de uma prática investigativa, uma vez que existem uma pluralidade cultural e multiplicidades de saberes que origina diversas experiências vivenciadas (Cunha, 1997, p. 186).

Este tipo de pesquisa denominado por Passeggi (2010) como texto acadêmico de memorial autobiográfico que consiste em relatos de experiências de vida em que o pesquisador que realiza a investigação de maneira altruísta se apropria do conhecimento produzido através do sujeito alvo da pesquisa, os utiliza como dados a serem considerados no estudo.

Uma vez que esses sujeitos neste trabalho são professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da cidade de Maraã pelo Parfor, visamos identificar características e informações sobre

a formação dos alunos neste programa. Com base em suas falas podemos perceber a riqueza das contribuições dos professores atuantes em sala de aula, pois se torna mais evidente a articulação entre a teoria e a prática, uma vez que este se encontra em uma formação conjunta a sua ação, ao relatar suas vivências refletem crítica e profundamente sobre sua atuação profissional (Prado; Soligo, 2005, p. 59-60).

De acordo com Pontes (2022, p. 75), no Amazonas, "no percurso formativo de 2009 a 2019, o total de graduados foi de 1736, e desses, o maior número de professores foi de pedagogia, 804 professores/as [...]". A escolha do curso de Pedagogia pelo Parfor é uma oportunidade para mudar seu modo de pensar o ensino e também de se qualificar para sua profissão, o que por muito tempo, como já mencionamos, foi negado aos professores que atuam na região norte do país. Mas quando surgiu esta oportunidade os professores relataram sua motivação ao se inscreverem.

De acordo com os entrevistados, aos quais garantimos o anonimato, identificando-os pelos números, o 1, 2 e 3, respectivamente, para eles esta possibilidade significou: 1) Ampliar minha formação; 2) Possuir um nível superior na área da educação; 3) Melhorar meus conhecimentos e atuar melhor na minha área de ensino.

Por mais que os entrevistados tenham características sociais, geográficas e culturais em comum, Guedes-Pinto (2012, p. 1) afirma que "a história de cada um não poderá ser igual a de qualquer outro e, neste sentido, ela sempre contribuirá com mais uma versão dos fatos vividos". Podemos supor com essas respostas que estas pessoas ansiavam por esta formação, entendendo que precisavam ampliar seus conhecimentos em educação, Gatti *et al.*, (2019, p. 310) afirma que: "a importância do curso de licenciatura parece maior entre os estudantes de Pedagogia. Para os demais essa escolha figura mais frequentemente como uma opção possível de atividade profissional".

Apesar da formação superior e de qualidade e seu amor pela profissão docente, muitos ainda veem os professores como um subemprego mesmo sendo uma das mais antigas do mundo e percebendo sua importância, perguntamos aos professores como a sua formação no Parfor contribuiu para a sua valorização como profissional da educação, destacamos a respostas das entrevistadas

1 e 2: 1. “Abriu portas para fazer outras especializações e melhorar meu currículo”. 2. “Contribuiu muito para atuar na escola com a minha formação acadêmica”.

As respostas demonstram que o docente tem uma caminhada sem fim de aprimoração de suas práticas para poder lecionar, não podemos fechar os olhos para os desafios que os professores enfrentam e a necessidade de uma política de incentivo à formação continuada. Sobre as trajetórias formativas dos professores, Martins e Anunciato (2017, p. 3) discorrem que:

> Estudar a constituição da identidade docente de futuros professores por meio das histórias de escolaridade e de formação, assim como sua inserção profissional, é fundamental para o entendimento dos avanços e dos recuos que os auxiliam na aprendizagem de ser professor, pois a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura: ela é construída ao longo da vida.

Percebemos as mudanças e dimensões intelectuais trazidas pelo Parfor, que vão além do que os autores supracitados expõem acima. O Parfor molda o sujeito holisticamente como expôs a entrevistada 4: “As mudanças foram boas pois aprendi falar palavras corretas e assim compensar de forma que pudesse ajudar todos que vivem em meu redor”. O que claramente demonstra que o curso possibilitou um incremento cultural para a então discente.

Na trajetória da vida a construção da formação docente, seja na educação ou em qualquer outra área, as oportunidades não são iguais para todos, os estudantes enfrentam uma longa e dificultosa trajetória, como pudemos observar nas respostas dos entrevistados ao perguntarmos quais foram as estratégias que eles haviam utilizado para conciliar o Parfor com suas atividades profissionais. Destacamos as respostas dos entrevistados 3 e 4, respectivamente: 3. “Sempre procurar estudar nas horas vagas, e no período presencial sempre se dedicar ao máximo possível para absorver o máximo de conteúdo”. 4. “Tive que conciliar trabalho em sala de aula com as aulas do PARFOR pois foi muito difícil e cansativo, mas prazeroso também”.

O Parfor como política emergencial traz consigo questões a serem observadas para que seu objetivo seja otimizado, sem sofrer alteração na qualidade na formação dos professores assim

como nas suas práticas, essa complexidade se soma às dimensões pessoais que consequentemente trazem pontos negativos para a formação. Em uníssono os entrevistados responderam que o tempo da formação é muito curto, de acordo com os entrevistados 1, 2 e 3: 1. "A perspectiva negativa é por causa do tempo curto, não temos tempo de fazer trabalhos com maior qualidade". 2. "Os períodos eram bem corridos". 3. "A negativa é que o tempo de ensino das disciplinas é muito curto".

Quintino (2023) reflete sobre esta proposta de educação aligeirada, que pode comprometer o funcionamento adequado do programa por serem lugares longínquos em que os professores que lecionam no Parfor permanecem por apenas duas semanas e ministram suas aulas de forma concentrada. A autora compartilha sua experiência ao ministrar aula de uma disciplina pelo curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor /UEA, no ano de 2018, em Guajará-AM, e os alunos assistiam aulas nas carteiras das crianças que eram pequenas para seus tamanhos. Isto dialoga com um dos apontamentos sobre as dificuldades enfrentadas, registradas pelo entrevistado 3: "[...] Entre outras coisas como recurso, o local. Eu por exemplo no início sempre tive problemas com local adequado onde pudesse ter um bom local para um bom aprendizado".

Todavia, é inegável a imensa gratidão dos alunos do PARFOR mesmo em meio a tantas barreiras na trajetória docente, ao indagá-los se recomendariam o curso os entrevistados 1, 2 e 4 responderam: 1. "Sim. Porque o programa forma melhores professores, melhorando a educação no interior". 2. "Sim! Porque ele qualifica e atualiza o professor". 4. "Recomendaria com certeza que todos professores estudasse o PARFOR pois é um programa riquíssimo em conhecimento".

Pimenta (1999) reflete sobre a constante revisão de significados que os professores fazem de sua profissão, algumas práticas são reafirmadas, outras ressignificadas, que à luz da teoria suas práticas florescem e novas teorias surgem através dos saberes desses sujeitos que transformam a realidade. Neste percurso:

> [...] cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes,

> de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor (Pimenta, 1999, p. 19).

A importância desta relação entre o professor e sua realidade se torna transparente na fala de todos os entrevistados, ao indagarmos sobre os projetos ou atividades que desenvolveram durante o Parfor: 1. "O mais importante que me lembro foi da criação de um canto de leitura na biblioteca". 2. "Projeto que tinha como tema: A falta de visibilidade dos professores na educação inclusiva". 3. "Dos tais posso citar dois que tiveram uma maior relevância. Projeto Político Pedagógico que ajudei a construir ou atualizar na maioria das escolas que passei. E projeto de leitura e escrita nos anos iniciais". 4. "Desenvolvi vários projetos interessantes, mas um que explorei bastante foi o de hábitos de higiene, o resultado foi surpreendente".

Através desses relatos podemos perceber como esses professores através do seu conhecimento teórico adquirido pelas aulas do Parfor identificaram os problemas dos seus contextos e criaram projetos para intervir e transformar essas realidades e "foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, reforçando as dimensões públicas e comuns da educação" (Nóvoa, 2022, p. 27).

Nóvoa (2009) e Pimenta (1995) acentuam a importância da relação entre a teoria e a prática sobrepondo a antiga ideia de copiar modelos, para que se forme um profissional crítico e reflexivo tendo a prática como ferramenta instrumentalizadora da teoria. É neste diálogo entre professores, práticas e teoria que se aprendem a profissão docente, aperfeiçoa-se e inova. A fala das entrevistadas 1 e 3 destaca como esse é um dos pilares inabaláveis do Parfor: 1. "Na verdade, muito do que aprendemos já se realizava na prática, outras práticas atualizamos e aprendemos outras novas". 3. "Me fez ter acesso a teorias, nas quais já aplicava na prática. Juntando as duas para melhorar a minha maneira de ensinar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade premente de estabelecer o Parfor como uma política educacional duradoura, desvinculando-o de uma abordagem meramente emergencial, destaca-se como uma prioridade inadiável. Essa transição abrangente não pode se limitar apenas à alocação de recursos, é imperativo revisar minuciosamente os critérios de aprovação, a estrutura organizacional dos cursos e as práticas de permanência. A ênfase nas políticas de permanência dos docentes nos cursos iniciados ressoa como um componente crucial dessa transformação (Quintino, 2023).

Ao transcender a abordagem emergencial, o Parfor adquire a legitimidade de uma política educacional efetiva. Essa mudança paradigmática reforça a urgência de implementar políticas afirmativas, proporcionando um espaço de escuta e valorização para aqueles que muitas vezes são excluídos dos diálogos educacionais, promovendo, assim, um respeito genuíno à alteridade.

A inegável relevância do Parfor se consolida nos resultados tangíveis que proporcionou, contribuindo significativamente para o aumento do número de professores formados no ensino superior. No entanto, para garantir a eficácia contínua do programa, é essencial enfrentar desafios persistentes, como a aceleração do ensino e a falta de políticas destinadas a assegurar a permanência dos alunos.

A consolidação dessas transformações não apenas fortalecerá a efetividade do Parfor, mas também garantirá sua sustentabilidade no cenário educacional brasileiro, construindo uma base sólida para o desenvolvimento educacional inclusivo e equitativo no país, principalmente na região amazônica.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento e Gestão Financeira. Gerência de Pesquisa e Estatística. *Número de docentes em 2007, por escolaridade, no Amazonas, e no Brasil*. Manaus, 2007.

BRASIL. *Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.502, de 11 de julho 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. *Relatório de Gestão 2020*. CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/05072021_RelatoriodeGestao2020.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 14 dez. 2023.

CARDOSO, E. A. M.; NUNES, C. P. O plano nacional de formação de professores da educação básica (parfor): o ideal e a realidade vigente. *Educação & Formação*, v. 2, n. 6, p. 54-69, 2017.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ,* v. 23, n. 1-2, 1997.

GATTI, B. *et al*. *Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. *et al*. *Políticas Docente no Brasil*: um Estado de Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES-PINTO, A. L. *Memorial de Formação*: registro de um percurso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/maraa.html. Acesso em: 15 dez. 2023.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. *Educação Em Revista,* n. 34, e172625, 2018.

NÓVOA, A. Os professores: um "novo" objecto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-17.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA. A. *Escolas e professores:* proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. *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.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professor*: unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq*., n. 94, p. 58-73, 1995.

PONTES, C. M. *Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM)*. 2022. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Porque escrever é fazer história*. São Paulo: Graf. FE, 2005. p. 47-62.

QUINTINO, F. P. A. *Políticas Públicas de Formação de Professores*: o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM. 2023. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

REVEL, J. *História e historiografia*: exercícios críticos. Tradução de Carmem Lúcia Druciak. Paraná: UFRP, 2010.

SANTOS, E. M.; FOGASSA, A. S.; SILVA, R. P. Utilizando a Extração Pesqueira para Ensinar Gráficos, Funções e Temas Ambientais em duas Escolas

Públicas no Município de Maraã-Amazonas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2022.

SANTOS, R. S.; OLIVEIRA, F. P. O PARFOR e suas contribuições na formação de professores: uma análise no âmbito das ações afirmativas. *Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões*, v. 1, p. 90-96, 2016.

SANTOS, S. A.; SOUZA, M. F. M. O PARFOR como Política Pública de (con) formação de professores: reflexões necessárias. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7, e45211730202, 2022.

SAVIANI, D. *Formação de professores:* aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, D. O. O plano nacional de formação de professores na educação básica -parfor no município de Maraã –AM: a luta pela formação docente no cotidiano da docência. *SABERES*, v. 18, n. 3, 2018.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa*: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAUÉS

Maués é um município brasileiro do interior do Amazonas, pertencente à mesorregião do centro amazonense e microrregião de Parintins. Sua população estimada no último censo do IBGE de 2021 é de 66.159 habitantes. Dista 356 km da capital Manaus. Neste município foram formados 47 professores da Pedagogia.



O PARFOR COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAZONAS

Simone Souza Silva
e Arminda Rachel Botelho Mourão

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 9).

Paulo Freire (1992), na obra *Pedagogia da Esperança*, nos convida à esperança, esclarecendo-nos que esperançar, diferentemente do verbo esperar, implica em não se acomodar, é juntar-se com outros para fazermos de outro modo possível. E no caso específico deste estudo, o verbo esperançar criado por Freire constitui-se extremamente atual, considerando que reflete a respeito dos impactos do Parfor como política de formação, que atende aos professores das escolas do campo.

A partir do processo de formação, via Parfor, tanto no curso de História/PARFOR - 2ª licenciatura, oferecido no Centro de Estudos Superiores de Parintins, quanto no curso de Pedagogia/ Parfor - 1ª licenciatura, realizado no Núcleo de Estudos Superiores de Maués (NESMAU), os professores ressignificam sua condição de professores lutadores e construtores do futuro (Pistrak, 2009) de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

O estudo parte da compreensão de que a valorização social da profissão docente perpassa pela exigência de "políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável [...] para as escolas do campo" (Arroyo, 2007, p. 172). E neste sentido, uma importante tarefa a ser feita por nós professores é a de:

> assumirmos nossa condição de professores lutadores e protagonistas, capazes de ajudar no fortalecimento de nossa categoria no enfrentamento da luta por uma formação global de professores ancorada em bases sólidas, mas também por condições dignas de trabalho e valorização social da profissão (Silva; Mourão, 2023, p. 40).

Portanto, neste estudo compreendemos o quanto a valorização social da profissão docente se faz urgente e necessária no sentido contribuir não somente para o aperfeiçoamento da prática docente, mas, sobretudo, para alimentar a consciência de categoria de professores lutadores e construtores de uma educação mais humana. Tal processo configura-se como um dos caminhos a serem trilhados em vista da tão necessária transformação social, a começar pela valorização social da profissão docente. É sobre isso que abordaremos a seguir!

LIMITES E POSSIBILIDADES DO PARFOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado a partir do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, enquanto política pública de formação, oferece aos professores cursos de 1ª licenciatura - para os que não tenham formação superior; b) 2ª licenciatura - para docentes em exercício há pelo menos três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica - para docentes graduados, mas não licenciados.

Concernente aos objetivos do Parfor, consideramos relevante destacar aqui os objetivos I e VII. O objetivo I volta-se para a necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública. E o objetivo VII foca na ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.

Para tanto, fazer cumprir estes objetivos, o artigo 40 do Decreto 6.755/2009 prevê a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

Ao tratar sobre o Decreto 6.755/2009, Scheibe (2013, p. 986) esclarece que o plano foi criado "com o objetivo de estabelecer ações e metas para qualificação de 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem". Trata-se, portanto, de um programa, que tem se destacado no crescimento de matrículas de estudantes-profissionais que não tinham acesso à Educação Superior.

O Parfor apresentou um salto expressivo de matrícula entre 2009 e 2011, de 4.273 para 50. Ao discutir a respeito do crescimento do Parfor, Brito (2013), alerta para o fato de que ainda que esse crescimento seja expressivo, atende apenas quantitativamente e não qualitativamente aos professores, especialmente quanto à metodologia para a educação do campo, apresentando limites e fragilidades quanto ao atendimento dos professores da Educação do Campo.

Contudo, Brito (2013) nos lembra de que embora o Parfor não tenha sido criado somente para dar acesso às populações do campo, "a maioria dos estudantes atendidos pela Política de Formação de Professores são estudantes que atuam nas escolas do campo" (Brito, 2013, p. 105), como é o caso dos professores que atuam em escolas do campo no Amazonas, onde o Parfor tem se constituído uma política que possibilita a formação inicial e continuada a estes professores, isto porque, atende tanto a professores que ainda não possuem a formação inicial, quanto aos professores que carecem de uma 2ª licenciatura como respaldo ao exercício de sua profissão.

De fato, vivenciamos a encruzilhada do contexto, em que de um lado temos os riscos de expansão, deslocada das lutas sociais concretas. Mas, de outro lado, temos a possibilidade de consolidar uma leitura plural das questões do campo e; ainda, articulação acerca do significado das lutas sociais em distintos territórios (Malheiro, 2014, informação verbal[36]) pela garantia de direitos e não favores aos sujeitos do campo.

Daí a importância de continuarmos esperançando, como sugere Freire (1992), no sentido de não perdermos o foco das lutas pela ampliação da Educação do Campo que queremos ajudar a construir, considerando que precisamos avançar na garantia do direito à

36 Em mesa de abertura *Projeto de campo em disputa*, no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado em Ilha de Mosqueiro - Pará, em 03 de dezembro de 2014.

educação, vinculada "à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social" (Munarim *et al*., 2012, p. 13).

Concernente à educação dos povos do campo, um aspecto preocupante diz respeito à inserção dos professores na profissão docente em escolas do campo do Amazonas, que muitas das vezes adentram em cursos de formação, motivados pela busca de qualificação profissional, mas, sobretudo, pela necessidade de garantia de emprego. Isso porque, conforme alerta Del Pino (2002), a forma como os cursos são divulgados e trabalhados sugerem que a formação profissional pode gerar empregabilidade. E, conforme este autor, trata-se de um equívoco grave, isto porque "não há no capitalismo a possibilidade concreta de satisfação de empregos. Não há geração de empregos em condições suficientes para atender a todos e a todas" (Del Pino, 2002, p. 80).

As ponderações de Del Pino são pertinentes, posto que a educação dos povos do campo tem sido negligenciada e, diante disso, o fortalecimento da educação básica constitui uma condição necessária, a qual não se fará sem a formação dos professores.

Diante desta problemática, o Parfor tem se destacado como uma política necessária, uma vez que coloca a universidade pública como responsável pela formação dos docentes e não o setor privado, como vem acontecendo nos últimos anos com a educação brasileira (Brito, 2013). E em que pese as críticas que o Parfor recebe, inclusive, de ser uma política tardia, com limites e fragilidades na formação de professores, a postura assumida, tanto por professores formadores quanto por professores cursistas pode ser um dos grandes diferenciais no processo formativo no Parfor.

E aqui não poderíamos deixar de trazer Sartre, o qual nos lembra de que "o importante não é aquilo que fizeram de nós, mas o que fazemos com o que fizeram de nós" (Maciel, 1986, p. 19). Portanto, "nós, professores, enquanto agentes de transformação, jamais podemos nos sentir satisfeitos com o estado de coisas, tal qual se apresenta no cotidiano da profissão docente" (Silva; Mourão, 2023, p. 31). Ao contrário, ao assumirmos o protagonismo com práticas contra-hegemônicas, mantemos viva a esperança e a luta na defesa de outros projetos, outras práticas, que podem contribuir para a alteração da realidade circundante (Silva, 2017).

Portanto, não podemos descuidar da capacidade de luta e da tão necessária articulação e fortalecimento de nossa categoria de professores, considerando que precisamos avançar, mas, sobretudo, no que trata ao nosso compromisso ético-político com a educação das minorias, "cabe-nos buscar caminhos de superação como tarefa de cada um e coletiva" (Frigotto, 2011, p. 252).

A PROFESSORA DORE E A BUSCA PELA QUALIFICAÇÃO VIA PARFOR - 2ª LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Dados resultantes de um estudo desenvolvido por Silva (2017), apontam para a necessidade de qualificação profissional, a exemplo da professora Dore[37] que buscou se qualificar pelo Parfor - 2ª licenciatura, o qual se destinava a atender professores que atuavam em área distinta da sua formação inicial.

Era visível o contentamento da professora Dore e o entendimento do quanto uma formação ampla e crítica poderia ajudá-la a superar a visão restrita dos limites e potenciais de sua ação educativa (Silva, 2017). A formação recebida na 2ª licenciatura proporcionou àquela professora "mais conhecimentos, mudanças na forma de pensar nas concepções e práticas, a perceber questões que antes não me importava, principalmente a valorizar o espaço onde vivo". Proporcionou-lhe ainda "a experiência concreta da metodologia do ensino com pesquisa". Inclusive, como resultado final de seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de História, a professora construiu o artigo *História e Memórias da Comunidade "Santo Antônio", Rio Tracajá, Parintins-AM*.

No entanto, a expectativa inicial manifestada por aquela professora em relação ao aperfeiçoamento de sua formação para a continuidade do trabalho que realizava como professora que ministrava a disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental fora frustrada, considerando que a conclusão daquele curso não lhe garantiu que seu contrato de trabalho temporário fosse renovado. Isto porque o critério utilizado para lecionar a disciplina de História, "não está relacionado à sua qualificação profissional, mas às relações políticas engendradas nos processos de contratos de trabalho da SEMED" (Silva, 2017, p. 172).

37 Nome fictício para designar uma das professoras colaboradoras com os dados da tese de doutorado defendida em 2017.

Tal fato vivenciado por aquela professora está em contradição com os planos e leis que regem a educação nacional, a exemplo da estratégia 15.9 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a qual previa cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício na docência.

A realidade vivenciada pela professora Dore coloca em xeque uma realidade que se entrelaça à forma de contrato de muitos professores que atuam nas escolas do campo no município de Parintins, como mostram os estudos de Silva em 2017, que apontaram que 43% dos professores tiveram sua entrada na docência por meio de contrato de trabalho temporário, via processo seletivo e 57% tiveram seu contrato de trabalho temporário decorrente de indicação por representantes políticos e/ou líderes comunitários (Silva, 2017).

Tal constatação aponta para a realidade perversa e contraditória no que trata a contratação de professores, sobretudo, os que lecionam em áreas diferentes de sua formação nas escolas do campo inseridas nas diversas comunidades rurais do Estado do Amazonas. De maneira que os professores contratados se encontram vulneráveis, sendo alvos de manobras eleitorais. Afinal, como esclarece Sader (1999, p. 126), "os empregos públicos são utilizados pelos partidos e políticos conservadores como forma de cooptação social, de construção de formas de apoio clientelistas". E nestes moldes, as formas de contrato temporário mostram-se legitimadoras das imposições dos princípios de uma sociedade capitalista e não dos princípios requeridos pela Educação do Campo.

Contrária a essa perspectiva, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), reivindica desde 1983 que o profissional da educação seja formado em nível superior e admitido por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual foi preparado. Reivindica ainda que o processo formativo seja fomentado com recursos públicos da União, implementado por instituições públicas de qualidade social reconhecida, de forma a destinar verba suplementares aos Estados e Municípios (Brzezinski, 2016).

Em que pese a importância das associações e instâncias de lutas pela formação e valorização dos educadores, como a ANFOPE, o problema da valorização social da profissão persiste e exige que "nós, professores, nos mobilizamos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores" (Souza, 2010, p. 347).

Portanto, a questão da problemática da formação de professores no Amazonas é tão complexa quanto a problemática das formas de contrato e "condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho" (Saviani, 2009, p. 153).

A MENINA QUE NÃO SABIA LER TORNOU-SE PROFESSORA: OS IMPACTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR - 1ª LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MAUÉS

O curso de Pedagogia/ Parfor - 1ª licenciatura ofertado em 2019, no Núcleo de Estudos Superiores de Maués (NESMAU) teve objetivo de atender 50 professores, cujo critério para seleção do curso seria que o professor já exercesse a docência em sala de aula. Uma curiosidade é que todos os professores atendidos por este curso encontravam-se atuando em sala de aula como professores contratados nas escolas da zona rural do município de Maués.

Uma das professoras atendidas pelo programa foi a professora Vitória Régia (2023)[38] a qual destaca que a formação é extremamente necessária para a prática pedagógica, considerando que no processo formativo o professor pode desenvolver sua capacidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo. A esse processo a professora Vitória Régia (2023) esclareceu o seguinte: "quando eu comecei a trabalhar tive dificuldade por não ter formação, eu recebia algumas orientações nos encontros pedagógicos da Semed e isso me deu um norte para minha prática pedagógica, mas não o suficiente, pois sentia necessidade de mais conhecimentos". E seu maior desafio consistia em como trabalhar as dificuldades de leitura e escrita que seus alunos manifestavam.

38 Foram utilizados nomes fictícios para designar os professores colaboradores deste estudo.

De fato, a preocupação desta professora é deveras pertinente, considerando que "aprender a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constitui pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive" (Saviani, 2014, p. 68). E, como nos advertiu Freire (1989, p. 9), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra".

Há necessidade de que os professores saibam orientar os estudantes em seu processo de construção de conhecimentos. E para tal é necessária uma formação capaz de levá-los a desenvolver esse trabalho (Gatti, 2014). Assim, a formação de professores exige cuidados e preparo profissional, o que requer que esta formação não descuide da teoria, mas também não deixe de articulá-la à prática, exigindo-se para isso, que se instaure nesses cursos um maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis (Caldart, 2012; Taffarel, 2012).

Quanto ao processo formativo no curso de Pedagogia pelo Parfor, a professora Vitória Régia (2023, grifo nosso), esclareceu o seguinte:

> **O processo de minha formação foi de muitas aprendizagens**, **novos conhecimentos e muitas experiência**s. [...] todas as disciplinas **foram de suma importância para o meu desenvolvimento intelectua**l. [...] foi um **processo necessário e significativo** [...] fundamental para a **construção da minha identidade profissional**, pois o aprendizado e experiências construídas **aprimoraram a minha prática** e **ressignificaram minha profissão** como professora.

Conforme esclarecido pela professora Vitória Régia (2023), o processo formativo, o qual participou foi compreendido como necessário e significativo, o que, inclusive, ressignificou a sua profissão como professora. Tal sentimento traduz a importante contribuição que um curso em nível superior pode trazer para muitos professores, que para além de um título atende a necessidade de formação para o trabalho realizado em sala de aula.

> Na minha atuação como professora, **sentia que eu precisava de uma formação**, para adquirir mais conhecimentos e melhor desenvolver as minhas atividades. Eu **sentia a necessidade de me qualificar**,

> para promover bom ensino. [...] para **respaldar a minha atuação como professora.**
> Eu precisava muito aprender a fazer meus planos de forma adequada.
> E como eu trabalhava na zona rural isso era muito mais dificultoso, [...] naquela escola não tinha como tirar as minhas dúvidas. Somente no final do mês, quando eu vinha à cidade para receber meu salário, que eu procurava orientações (Professora Vitória Régia, 2023).

Não há dúvidas do quanto a professora Vitória Régia sentia-se desafiada a melhorar sua atuação docente em sala de aula, a começar pela formação, a qual tanto necessitava. Os relatos desta professora evidenciam as condições em que se encontram muitos outros professores que atuam em escolas do campo nos interiores do Amazonas. Quanto a este fato, consideramos importante trazer o relato da professora Amora (2023), quando enfatizou que:

> Durante o período de iniciação à docência, pude vivenciar e **construir saberes através de experiências contadas pelos meus ex-professores**, através de observação nas salas de professores que trabalhavam na mesma escola que eu. **Sem formação, eu era uma mera copiadora de atividades**, seguia os ensinamentos dos meus ex-professores [...] meus planos eram de alguma maneira feitos sem questionar as dificuldades dos alunos [...].

Tanto o relato da professora Vitória Régia, quanto da professora Amora nos dizem muito sobre "como se tornaram educadores; por quê e em que condições ensinam nas escolas do campo e, principalmente, como vivem os sujeitos do campo que, na condição de educadores, eles ensinam" (Molina, 2014, p. 274-275). São relatos reveladores da forma como, geralmente, professores sem formação em nível superior se encontram atuando nas escolas do campo, evidenciando que a formação em nível médio não é suficiente para suprir as demandas das escolas. Antes, é exigido uma formação em nível superior, que pode impactar a vida dos professores, enquanto profissionais da educação, que assumem um compromisso social.

É o que nos esclarece a professora Jasmim (2023), que ao ingressar na licenciatura aprendeu na teoria variados conteúdos que

fizeram com que sua prática, antes, sem embasamento, melhorasse e, consequentemente, houvesse melhoras em relação aos seus alunos.

> **Conhecimento nunca é demais**, por isso retomo ao argumento defendido por Paulo Freire (1979, p. 84) quando alerta que a Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". **Conseguirei transformar minha realidade**, bem como **dos meus alunos** por meio da educação. Se isso não é deixar minha marca no mundo, eu não posso definir o que será! (Professora Jasmin, 2023).

De igual modo, a professora Girassol (2023), fez uma importante reflexão quanto a formação recebida, via Parfor:

> Com o PARFOR eu tive uma nova visão sobre como **alfabetizar** as crianças, que como eu tinha vontade de aprender, mas que precisavam de uma professora que tivesse um olhar de atenção para com todos.
> E todos os professores [formadores] que chegaram até nós pelo PARFOR tiveram a paciência de nos ensinar. Esse programa me fortalece todos os dias.

O relato da professora Girassol traduz a alegria de quem aprendeu a alfabetizar crianças, isto porque em sua trajetória escolar apresentou enormes dificuldades no processo da leitura escrita. Inclusive, nos contou que só aprendeu a ler na quarta série, isso porque uma professora teve um olhar diferenciado para com ela:

> Lembro-me como se fosse hoje o quanto **o sentimento de vergonha me incomodava**. Eu **ia passando de ano, sem saber ler e escrever [...]**
> Como a sala [de aula] era cheia, **a professora pouco dava atenção a todos**, pois trabalhava de 1ª a 4ª série e não conseguia dar atenção para todos. Era uma loucura, e **quando ela passava atividades para fazer em casa, eu sentia muita dificuldade** e **minha mãe**, embora tivesse vontade de me ensinar e me incentivasse, **não sabia ler e nem escrever**.
> Então para eu aprender a ler, **tive que me dedicar**, pois **meus colegas iam passando de ano e eu ficando para trás**, **eu chegava a apanhar e ficar de castigo**. Eu

> já estava na 3°série e não sabia ler e escrever (Professora Girassol, 2023, grifo nosso).

A experiência vivenciada pela professora Girassol, enquanto criança que não sabia ler e escrever, aponta para uma difícil realidade quanto ao baixo grau de escolarização e pouco acesso à informação (Meirelles Filho, 2006) vivida por muitas crianças residentes não somente nas comunidades rurais de Maués, mas de todo o Amazonas.

Até a década de 90, a maioria dos professores atuantes nas escolas do campo no Amazonas eram leigos e só passaram a receber uma formação em nível médio por força de lei, quando a LDB 9394/96 passou a exigir como formação mínima o nível médio. No entanto, conforme Arroyo (2007), ainda que a problemática da formação de professores do campo tenha logrado avanços significativos, inclusive, por meio de legislação específica, como é o caso dos professores do campo, esta é uma questão de difícil efetivação, especialmente quando se propõe políticas de formação inicial e continuada para todos os professores do campo, sem que se assegure investimento financeiro para fazer cumprir essa legislação.

Só recentemente esta realidade começou a ser alterada com a presença física das universidades públicas, a exemplo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que ao lado de outras instituições de ensino superior tem contribuído com a formação de professores em nível superior. Cabe ilustrar que a oferta do Parfor no município de Maués representa uma conquista importante, possibilitada pela presença física da UEA no município, por meio do Núcleo de Estudos Superiores de Maués (NESMAU). Sobre o fato de ter concluído o curso de Pedagogia/Parfor, a professora Girassol (2023, grifo nosso) enfatizou:

> **Não quero apenas deixar escrito no papel o que aprendi**, mas **pôr em prática** e **fazer a diferença na educação das crianças do Amazonas**, principalmente na zona rural de Maués, onde **há muitos outros professores que precisam de qualificação.**
> **Ser professora da educação nas escolas da zona rural não é fácil**, mas com o PARFOR tudo se torna possível [...]. A minha mudança profissional devo ao PARFOR.

Além do mais, continuou a professora Girassol:

> […] **eu me vejo realizada com o PARFOR**. A trajetória […] me fez ter novas experiências **não somente deixou o meu currículo bonito**. […] contribuiu para **meu crescimento profissional**, dando sentido ao conjunto de conhecimentos adquiridos e isso quero levar para minha vida como professora.
> […] A formação **transformou a minha vida** […].
> **A credibilidade em relação a nossa formação é algo que ganha força** com o **reconhecimento e valorização do trabalho que temos realizado**, mas **precisamos de mais pessoas que possam valorizar essa categoria de professores** que tem sede de aprender (Professora Girassol, 2023, grifo nosso).

O processo de formação no curso de Pedagogia/Parfor foi considerado extremamente importante e significativo para os professores que foram selecionados, conforme previam os critérios, sobretudo, pelo fato de terem concluído, como fica evidente no relato da professora Amora (2023):

> […] ao adentrar ao curso de Pedagogia **foram inúmeras as mudanças**, antes **eu pensava que eu precisava trabalhar por amor**, porém, hoje compreendo que **a educação antes de ser um ato de amor é um ato político**, o qual carece de **investimento em políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da educação**. E foi isso que o PARFOR fez. Antes de eu ingressar na universidade **eu apenas reproduzia o ensino**, hoje eu **produzo** através de conhecimentos e metodologias que aprendi durante os 4 anos como discente na Pedagogia.

Conforme exposto, a formação de professores do campo ganha relevância social, quando intervém valorização social, condições de trabalho e a valorização docente (Vaillant, 2014). No entanto, nem todos os professores conseguiram manter-se trabalhando nas escolas, o que, inclusive, serviu como critério para a participação daqueles professores na seleção para cursar o Parfor.

Diante deste fato, não é suficiente pensarmos na formação de professores da educação do campo sem pensarmos em um conjunto

de políticas docentes que assegurem a estabilidade na profissão docente, como: concurso, salário, moradia, carreira, adequada estrutura física e material das escolas, enfim, políticas públicas de Estado permanentes (Arroyo, 2007).

Portanto, é mais do que necessário que os professores, juntamente com movimentos sindicais e sociais, insistam na luta contra a precária formação de professores e contra quaisquer formas de opressão e ataque a esta categoria. Afinal, esta é uma tarefa que não se fará enquanto os principais envolvidos na construção de políticas públicas de formação de professores estiverem de fora dos processos de sua construção. Nas mãos dos protagonistas da educação do campo, está a bandeira de luta pelo que acreditam, buscam e defendem: uma educação transformadora e uma formação para além do capital!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos refletir a respeito dos impactos do Parfor na valorização social da profissão docente em escola do campo no Amazonas. A partir do estudo, entendemos o quanto a Educação Superior do Campo pode ser materializada numa relação contra hegemônica pela resistência dos envolvidos nesses cursos, quais sejam, os professores formadores e professores cursistas.

Para tal, cabe reconhecer a importante tarefa individual e coletiva, seja dos professores formadores em ressignificar sua práxis pedagógica na formação dos professores que atuam nas escolas do campo atendidos por esta política, seja dos professores cursistas em assumir uma postura crítica, ética e política com a educação de crianças, jovens e adultos em contextos desfavorecidos, como é o caso das escolas situadas nas comunidades rurais do Amazonas.

Enquanto professora de instituição de ensino superior e na condição de pesquisadora, por meio deste estudo pude constatar o quanto que o papel da universidade é fundamental no processo de formação de professores para o enfrentamento da realidade concreta das escolas do campo, especialmente quando o que se defende é uma formação de professores lutadores e construtores de um mundo possível, frente aos perversos engenhos utilizados pelo capitalismo, que desvalorizam a profissão docente.

Portanto, para além de um título, constatamos que o Parfor constitui um programa de formação, que embora não tenha sido pensado pelos movimentos sociais, de alguma forma impacta decisivamente na formação e valorização social dos professores e, consequentemente, no fortalecimento da educação básica do campo no Amazonas.

Encerramos este ciclo de reflexões cientes de que a discussão desta problemática não se esgota aqui, há necessidade de leituras e pesquisas que contribuam para (re)pensar/alterar as políticas de formação de professores das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRITO, M. M. B. *O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública*: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

BRZEZINSKI, I. Plano Nacional da Educação (2014-2024): Território em disputa em face dos projetos educacionais antagônicos? *In*:

BRZEZINSKI, I. (org.). *Políticas e formação de professores*. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2016 (Pós-Graduação e Pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social, v. 2).

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

FREIRE, P. 1921. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. (org.). *A Escola-Comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, 2011.

GATTI, B. A. Conferência de Encerramento proferida no II Congresso Nacional de Professores e XII Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. *Anais* [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]: 7-9 abril, Águas de Lindóia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola*: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia. Alternativa, 2004.

MACIEL, L. C. *Sartre vida e obra.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MALHEIRO, B. Projeto de campo em disputa. *In*: *IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo* (Mesa de Abertura). Belém, Pará, 2014.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *In*: *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MEIRELLES FILHO, J. *O livro de ouro da Amazônia*: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta. 5. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MUNARIM, A. *et al.* (org.). *Fórum Nacional de Educação do Campo* – FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012.

SADER, E. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo II*: que estado para que democracia? 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014 (Suplemento do livro *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significados, controvérsias e perspectivas).

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs.). *Formação de Professores*: políticas e debates. 5. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, S. S. *Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins*: Contextos e contradições. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, S. S.; MOURÃO, A. R. B. O PARFOR como possibilidade de qualificação profissional para professores com necessidades formativas em escolas do campo. *Extensão em Revista*, [*S. l.*], n. 13, p. 30-42, 2023.

SOUZA, M. M. *Imperialismo e Educação do Campo*: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

TAFFAREL C. N. Z. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. *In*: ALVARENGA, M. S. *et al*. *Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores*: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista Educación*, n. 340, p. 117-140, 2006.

NOVA OLINDA DO NORTE

Nova Olinda do Norte é um município do interior do Amazonas, pertencente à Mesorregião do Centro Amazonense e à Microrregião de Itacoatiara. Localiza-se no sul de Manaus, distando cerca de 126 km da capital. Sua população foi estimada em cerca de 38.665 habitantes no censo do IBGE de 2021. Neste município foram formados 59 professores no curso de Pedagogia do Parfor/UEA.

FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE RIOS E NUVENS: Escritas de um professorar em pesquisa e prática pedagógica amazonense

Monica Silva Aikawa, Caroline Barroncas de Oliveira e Mônica de Oliveira Costa

QUANDO PENSO AULAS A PARTIR DA REGIÃO METROPOLITANA

Durante a organização da proposta de trabalho com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I e II: TCC no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, em 2019, com TCC I, antes da pandemia, e em 2021 com TCC II, em meio à pandemia, temos como referência nossas experiências com acadêmicos da capital do Amazonas. Logo, imaginamos a chegada ao núcleo de estudos, as interações em sala de aula e as relações pedagógicas construídas, como acontecem de praxe.

Ao dizer desse lócus capital, metropolitano, surge naquele momento como sinônimo do cotidiano da modernidade, aquela em que nos movimentamos por relógios, smartphones, laptops para não perdemos tempo, pois tempo é dinheiro.

Contudo, o nosso imaginário de praticidade quanto ao trabalho com essa disciplina de TCC I começa a se desmontar quando as passagens para a ida ao município de Jutaí: um trecho ida e volta de avião e um trecho ida e volta de lancha expresso, que chegam a mais de dez horas de viagem ao todo. Com esse trajeto, pensamos que a especificidade desse contexto inicia no caminho entre as nuvens e os rios. Quanto à disciplina TCC II, ficamos entre as nuvens e os dispositivos tecnológicos que nos acompanharam nesse tempo mais crítico da pandemia de Covid-19.

Desacelerar nos apareceu como espanto: um trajeto de voo mais 9h de lancha expresso (e não tem saída todos os dias da semana?!?!)... Como?!?! São características do nosso Estado, sua imensidão fluvial, florestal, animal e de vida é o próprio retrato da multiplicidade. Para se chegar a este destino, faz-se necessário um movimento diferente daquele de passar horas preso

no congestionamento do trânsito, faz-se necessário parar para ver, sentir e viver o ar, as nuvens, o rio, a mata.

A disciplina de TCC I era de Jutaí. Este é um município do estado do Amazonas, localizado no rio Jutaí na região do Alto Solimões, possui pouco mais de 25 mil habitantes, numa área de mais de 69 mil quilômetros quadrados. Sua economia baseia-se basicamente em agricultura e pesca. Neste município, encontrei uma turma de Pedagogia/Parfor com 37 professores-cursistas. A disciplina de TCC II aconteceu com 24 professores-cursistas do município de Nova Olinda do Norte. Este município tem aproximadamente 27 mil habitantes, numa área de mais de cinco mil quilômetros quadrados. Com uma economia baseada na agricultura de subsistência e na pecuária os professores-cursistas, em finalização do curso, enfrentaram o momento em meio à pandemia com diversas dificuldades, principalmente, sem acesso aos serviços de internet de boa qualidade.[39]

Este trabalho tem o objetivo de narrar um professorar universitário em curso de formação docente problematizando o lugar da docência amazonense neste currículo, aqui representado no recorte do trabalho com o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, com professores-acadêmicos das escolas das águas e das florestas.

Para tanto, nos apoiamos na narrativa como perspectiva metodológica (Josso, 2010), pois o registro dessa memória nos impulsiona a ver detalhes sobre a formação do professorar na região amazônica. Também seguimos em dispersão de uma ideia na qual a narrativa se registra pela memória, e reminiscência e em ficção, e em contramemória, envolvendo os diálogos durante as aulas, recortes das narrativas dos professores-acadêmicos presentes em seu Trabalho de Conclusão de Curso e escritos destas professoras universitárias que se pretenderam professoras-orientadoras.

39 Dados dos municípios referentes ao censo do ano de 2022, obtidos na Plataforma do IBGE.

O PROFESSORAR EM PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I E II

A Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP - nesse curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor/UEA envolve as questões de pesquisa em educação destinadas à composição do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, produção compreendida como a culminância formativa desse momento de formação inicial docente.

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I compõe o 6º período do curso, busca a aproximação com a investigação no campo da educação e tem como propósito a produção do projeto de pesquisa pedagógica. A PPP II avança no sentido dessa produção e segue com a escrita do TCC propriamente dita, na modalidade de um memorial de formação.

Relação entre formação de educadores e pesquisa, estudo científico, abordagens de pesquisa, estratégias e projetos de pesquisa em educação são elementos presentes na ementa destas disciplinas.

PPP I EM JUTAÍ

Nesta primeira disciplina, tivemos como objetivo do plano de ensino previsto no PPC do curso: conhecer as abordagens, as técnicas e estratégias de investigação no campo da educação, orientadas para a elaboração do trabalho Projeto de Aprendizagem e Memorial Descritivo de Prática Docente.

Após uma hora de voo, onze de espera, e nove horas de lancha, entre nuvens e águas, chega-se em Jutaí para os primeiros contatos com a turma. Esse trajeto oferece tempo para pensar... pensar a si e em si, a vida, o trabalho, inclusive a disciplina... E Manoel de Barros (2015, p. 85) chama a retirar-se da objetividade:

> O rio que fazia uma volta
> atrás da nossa casa
> era a imagem de um vidro mole...
>
> Passou um homem e disse:
> Essa volta que o rio faz...
> se chama enseada...

> Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
> que fazia uma volta atrás da casa.
> Era uma enseada.
> Acho que o nome empobreceu a imagem.

Na busca de retirar-se dessa objetividade, vem o convite de olhar o rio como esse vidro mole que me serviu de estrada, que desacelerou o tempo e tem a imagem de uma cobra de vidro. Não se sabia como fazer essa retirada, mas sabia-se que não queríamos empobrecer com a enseada, essa reflexão se potencializa com essa cobra.

Em conversa inicial com a turma, percebemos as especificidades dessa pesquisa e prática pedagógica em escolas de educação básica nessa localidade. O grupo de professores-cursistas é formado por agentes comunitários, indígenas e ribeirinhos. Desse modo, não faria sentido começar as aulas unicamente com estudos de artigos científicos e exposição de manuais de como fazer pesquisa em educação. Assim, iniciamos com a construção de uma linha do tempo sobre a trajetória de vida de cada um, também com registros das vivências escolares.

Nessa ação, nos lembramos de Josso (2010), quando evidencia que a formação emerge de processos de aprendizagem centrados no sujeito de formação, em suas histórias, singularidades, vivências de sua vida e de seu processo de formação.

Essa narrativa em forma de linha do tempo junto com a sua contação em roda de conversa (des)mobilizou o plano. A dinâmica das aulas foi sendo articulada aos elementos apresentados pelos professores-acadêmicos a partir de sua produção, de maneira que seus saberes e práticas compuseram a disciplina e aparecem contextualizados com os aspectos das pesquisas e práticas pedagógicas em estudo. Essas práticas envolveram principalmente: leitura e discussão de artigos, orientações do projeto de pesquisa, exercícios de ver-escrever com cenas de filmes e de cenário apresentados pela turma, relatos, sempre buscando questões reflexivas com essa docência local.

Além das questões de regionalidade e elementos da educação do campo na universidade, a especificidade do modo como estes professores-acadêmicos tornaram-se professores foi bem diversa. Entre as falas se destacou uma falta de oportunidade de emprego que torna o trabalho na área da educação como um dos poucos possíveis para a profissionalização em Jutaí.

Outra fala refere-se a se tornar professor na comunidade em que mora por ser considerado um bom aluno, caracterizado por ter boas notas, ser obediente, não faltar às aulas e ter boa relação com seu professor no decorrer de sua trajetória escolar.

Como elemento recorrente entre os relatos, há o fato de aprenderem a docência a partir de suas vivências enquanto alunos, fundamentando seus saberes da profissão em sua trajetória na educação básica. Sobre isso, Nóvoa levanta a importância de "investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência" (1995, p. 25), fomos organizando as aulas a partir desses saberes.

No entremeio dos registros nas linhas do tempo percebemos questões deterministas e a influência de escolas de centros urbanos, foram entendidas como um afastamento do currículo local.

Um exemplo é quando uma professora-cursista da área indígena escreve que sua escola é inadequada, pois não possui condicionadores de ar e as paredes não são de alvenaria. Percebe-se ao mesmo tempo em que entendemos uma referência de escola como o prédio e busca de melhoria de estrutura, o que chama mais atenção é a não percepção das potencialidades tendo em vista questões da cultura indígena e o ambiente educativo das florestas.

Outros professores-cursistas apresentaram discurso semelhante de desafios da escola caracterizados por questões de estrutura física, e consideram como uma questão menor os elementos da vida do ribeirinho, da vida nas comunidades rurais e da vida na floresta, como se houvesse apenas um tipo de escola, um tipo de professor, um tipo de aluno supostamente verdadeiro.

Contudo, pensamos "que para nós seja mais fácil desmontar esse monumento chamado memória ao olhar para ela como invenção que nos fez acreditar que, como professores, somos algo identificável, indesejável e definitivo" (Chaves, 2017, p. 167).

Fomos compondo uma ideia de que a escola do campo na territorialidade das águas, das terras e das florestas, do ribeirinho, do comunitário, do pescador surge nas margens da educação das escolas dos centros urbanos, as tem como referencialidade, e ao mesmo tempo, se constituem em outras escolas. A própria multiplicidade da vida nesse município diz de uma escola outra e mais ligada à vida.

A "reabilitação do sujeito e do ator" (Josso, 1999, p. 13) tornou-se necessária nesse momento como uma forma de (re)existência do

professorar no Amazonas. Retomamos o planejamento das aulas para o equilíbrio entre as perspectivas do currículo prescrito do curso de Pedagogia com o currículo que estávamos vivendo neste município do Amazonas na busca desse (re)encontro com o eu professor amazônida.

Assim, o viés de trabalho pensado para a escrita do memorial e do projeto de pesquisa de TCC se encaminham nessas ideias de descentralização desse saber docente, na valorização da escola vivente local, multiplicidade docente, fuga da colonialidade e da urbanização.

Entre os títulos dos projetos de TCCs e memoriais tivemos: Trajetórias escolares e acadêmicas, A Relação entre Formação Continuada e a Prática Pedagógica, A Relação entre Formação Continuada e a Prática Pedagógica, Entre o recreio[40] e o ser professor, Uma jornada de vida e docência, Uma indígena professora, Entre a formação pessoal e a docência, A caminhada no ensino e na docência, Educação, gênero e escrita de si: aspectos da formação de professores em Jutaí/AM, Autobiografia e Memória da Formação Docente em Jutaí/AM nas primeiras décadas do século XXI, Tornar-se professora: trajetória autobiográfica e experiência de formação de professora das séries iniciais em Jutaí/AM.

PPP II EM NOVA OLINDA DO NORTE

Ano 2021, um ano de convivência com a pandemia Covid-19, ainda em alerta na saúde humanitária, tendo a tecnologia como a grande aliada na continuidade do ensino superior, assim aconteceu a disciplina PPP II. Com o Parfor não foi diferente, fazíamos um planejamento minucioso sobre como iríamos proceder quanto ao desenvolvimento da disciplina, no caso na finalização da escrita do Memorial de Formação Docente.

Este memorial é uma construção desde a disciplina de PPP I, juntamente com os estágios supervisionados, constituindo um grande mosaico formativo imbuído de análise e reflexão do processo formativo docente. Ele era organizado em três capítulos centrais e cada um com suas subdivisões para a composição da escrita, tendo os seguintes itens: Capítulo 1 – Aspectos biográficos - formação escolar:

40 Tipo de embarcação de médio porte, com dois ou três andares, feita de madeira muito presente no estado do Amazonas, utilizada geralmente para o transporte entre os municípios.

Experiências pessoais que o levaram a optar pela docência; Histórico Pessoal; A escolha da minha profissão; Incertezas iniciais; Escolhas e compromissos; Minha Atuação Profissional Antes da Minha Formação; Minha atuação profissional durante a minha formação; Minha atuação profissional a partir de agora. Capítulo 2 - Análise da experiência docente em estágio: Estágio I – Educação Infantil; Estágio II – Ensino Fundamental; Estágio III – Gestão Escolar. Capítulo 3 – Perspectivas da profissionalização docente: Abordagens sobre a limitação vivenciada pela graduanda desde a sua formação inicial; Na atualidade como se apresenta minhas práticas pedagógicas; Minhas perspectivas de formação continuada; Perspectivas futuras: meu projeto de vida. Considerações finais e Referências.

A escrita do memorial estava pautada numa perspectiva de escrita autobiográfica, no modelo tradicional da perspectiva, pautado na reminiscência da memória para uma tomada de consciência. Isso quer dizer, desvela-se uma busca de si resgatada pela memória como mote na autoformação docente que possibilita conhecer alguns dos seus próprios sentimentos e pensamentos, pois todo esse exercício por via da memória, que é o meio, constrói uma ponte na abordagem existencial da formação. Como afirma Benjamin (1987, p. 239), "é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do passado soterrado deve agir como um homem que escava".

Esse movimento de escavação da sua própria história enquanto processo investigativo proporciona para o professor formador reconhecer-se, pois o reconhecimento de questões relacionadas às exposições das nossas sensibilidades, daquelas que ao escrevê-las deparamo-nos com uma pessoa que desconhecemos até aquele momento. Por desconhecer aquele sentimento ou pensamento exposto, a postura da busca movimenta esse professor-pesquisador que olha para si como aquele que se encontra pela primeira vez, ou pelo menos está nos primeiros encontros que aos poucos vai descobrindo uma novidade.

O processo de investigação narrativa autobiográfica, com ênfase no que Josso propõe enquanto 'caminhar para si' como projeto de vida, significa dizer que a caminhada formativa se dá com o professor formador, com o acadêmico e com tudo que os cercam. Uma vez que,

> Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma de fragmentação, de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis. É uma busca que visa despertar-se para uma existencialidade que não se satisfaz com os prêts-à-porter sociais e culturais, uma existencialidade capaz de reconhecer os limites de qualquer epistemologia (Josso, 2010, p. 196).

No caminhar para a escrita de si, percebemos um espanto dos professores-acadêmicos em realizar uma atividade acadêmica que trate de sua história de vida e, isso, apresenta um dado importante frente aos territórios de reflexão explorados nas formações docentes. Ainda seguimos na lógica colonialista, centrada na ideia de urbanização como algo melhor, na compreensão de que os saberes academicistas da docência preservam-se superiores para dizer da educação no Amazonas, que doutores esclarecem o conceito de enseada (Barros, 2011). A investigação como mote para a autoformação docente trata de um trabalho que descoloniza modelos anteriores que foram cativados durante tanto tempo na escola e na universidade, sempre buscando prescrever como se faz ciência e formação. Descolonizar modelos refere-se tanto ao formador quanto ao acadêmico, pois é a partir desta superação da hierarquização que o "caminhar para si" pelo trabalho biográfico se constrói.

Com o ensaio de um movimento decolonial, o curso de Pedagogia/Parfor, nos mobiliza a pensar: como damos luz às multiplicidades da docência amazonense? Como nos deixamos poetizar em meio ao academicismo no professorar? Como nos diz Silvia Chaves (2017, p. 164), "A academia é pródiga em inventar, "tradições" que reverberam e se dispersam em enunciados que atravessam diferentes formações", seguindo em suas instaurações de verdades e realidades, assim como das supostas identidades docentes.

Assim, percorremos com os professores-acadêmicos que estavam caminhando para si e ansiosos por uma finalização do curso, e nós na tentativa de desconstrução de uma suposta identidade

fixada de uma docência que ensina, mas queríamos dizer de uma docência que aprende, que é do tamanho colossal de nossas florestas e águas. Aquela docência que se utiliza de uma escrita autobiográfica, mesmo que clássica, a abertura de si para uma possível invenção de docências outras, pois "[...] o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades" (Couto, 2009, p. 107).

Durante a jornada de escrita dos professores-cursistas, recorremos à gravação de pequenos vídeos, grupos no WhatsApp, e-mail, ligações telefônicas; tudo o que estava ao nosso alcance para termos a caminhada formativa junto com os professores-cursistas. A jornada foi longa, com muitos entraves na internet, com dificuldades de comunicação, com o distanciamento, com os deslocamentos de alguns professores que vinham de suas comunidades para ficar em casas de conhecidos, longe de suas famílias, sem recursos muitas vezes para sua subsistência no tempo de permanência para o período das disciplinas. Mesmo com todos esses entraves, a coragem e a persistência de uma docência amazonense sobreviveram e sobrevivem. Como nos disse Josso (2010), o caminho com os outros é estabelecido pelo "saber-caminhar consigo", a intencionalidade na integração da vida é o grande motor para uma escrita autobiográfica docente. Isto é, cada professor-acadêmico carrega em si a bravura e a serenidade das águas e da floresta amazônica, nos traz em cada tema sua história, seu sangue em palavras, sua marca em docências múltiplas.

O apagamento da docência amazonense e de elementos pedagógico-curriculares das escolas dos rios e das florestas da Amazônia presentes em Jutaí e em Nova Olinda do Norte, em primeiro momento, emergiu como um ponto potente aos programas de formação docente, dado o tipo de formação que estamos realizando nos municípios do interior do Amazonas. A pandemia, o distanciamento social, a realização do PPP II de modo remoto em Nova Olinda do Norte, também nos mobiliza de outro modo ao pensar essa docência que já sofre com o isolamento social em tempos de vazante. Como aproximar de realidade(s) e subjetividade(s) em nossa docência amazonense? Que é singular, multi e pluri. Que é dos rios, das florestas, das nuvens, da vida.

Os professores-cursistas citaram algumas formações docentes pelas quais passaram: PNAIC, Pró-Infantil, formações continuadas realizadas pela secretaria de educação local e Parfor. O quanto elas

vêm colaborando para as questões educativas deste município? De que modos vem mobilizando saberes locais, regionais e as subjetividades de professores do Amazonas? Como as temáticas dos memoriais possibilitam estas mobilizações? No decorrer das constituições escritas fomos percebendo que os temas surgiam de um entrelaço em retrospectivas de trajetórias de vidas e temas mais específicos do que atravessou aquela docência, tais como: a leitura nos anos iniciais, o universo da Educação Infantil, o contexto de uma docência ribeirinha, uma docência Munduruku, descobertas de si e a escola transformando-a, entrâncias pelos rios da vida; trajetórias profissionais e pessoais na aldeia indígena e toda a multiplicidade de um contexto amazônico.

As pesquisas tratam de uma formação do professor-pesquisador e de que modo isso vem acontecendo na realidade das Universidades difundidas no Brasil e, em especial, nos Programas de formação docente oferecidos pela União. Em qual(is) referencialidade(s) e perspectivas epistemológicas se organizam? Aqui mesmo no início do planejamento de PPP I seguíamos as perspectivas de professores da cidade. E quando do encontro com os sujeitos atores professores-acadêmicos jutaienses e nova olindenses, temos uma composição com a multiplicidade de docência(s) nessas turmas de Parfor, (re) pensamos e (trans)formamos o professorar com outra lente, a dos próprios amazônidas das águas, das terras, das florestas, da cobra de vidro para não nos tornarmos as doutoras que despoetizam a vida em enseada. Seguimos em obrigação de uma boa professora em estar com ouvidos e olhos atentos a estes fluxos e lembramos da Silva quando diz:

> Eu mesma já passei, sigo em frente (e às vezes retorno) sem julgamentos ou saudosismo por várias dessas esperançosas apostas. Porque estou convencida de que toda verdade tem seu ocaso e as minhas também tiveram e terão. Porque o tempo da vida, assim como da educação é o tempo presente e falar em tempo presente é falar do que está em movimento, é falar de fluxos, de impermanência e somente as coisas finitas exigem arremates, a história não (Chaves, 2017, p. 166).

Educar segue em fluxos de impermanências e coisas finitas, e nesse momento como uma (re)existência do ser professor/a no Amazonas, esse estado com extensões continentais, com peculiaridades

em cada uma de suas regiões e das pessoas que constituem os espaços, desmonta-se a ideia do suposto planejamento de disciplina. É nesse movimento de incertezas que compomos nosso professorar universitário que problematiza o lugar da docência amazonense neste currículo cheios de banzeiros em dias de chuvas e/ou sol, carregados de intensidades (a)temporais entre cheias e vazantes, de embarcações presenciais ou em vias remotas mediado por tecnologias, sempre em an-(mu)-danças em territórios amazônicos. São mobilizações de aprendizagens que se fazem de forma manual, pois requer a pessoalidade do humano diante as provocações que a problemática formativa nos exige.

Entende-se que a formação dos professores-acadêmicos se retro alimenta e realimenta nossa formação no contexto vivido, ambos (re) existimos como professores amazônidas, num processo de formar e (auto)formar construído com o outro, em processo de encontro, de aprendizado, pois aprender a estarmos professores-pesquisadores amazônidas "[...] significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos" (Deleuze, 1998, p. 317). Assim, nos constituímos em e com vidas de docentes em formação no Amazonas.

ENTRE NUVENS E RIOS (RE)EXISTIMOS: A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO DOCENTE DO AMAZONAS

Corpo, mobilidade, afeto, desvaneios, vendavais, brisas, mergulhos, intensidades, abertura, pedaços, perspectivas, traçar um diagrama, respiros, dispersão, acontecimentos, condições, modos de existir. Um mosaico para abandonar a racionalidade universal e constituir um corpo-docente amazonense.

As docentes na capital do estado na relação com as turmas de Pedagogia/Parfor em Jutaí e Nova Olinda do Norte ressaltam a possibilidade de nos formar, (re)formar, (auto)formar, (trans)formar frente ao visto, ouvido, vivido e sentido com os/as professores/as-acadêmicos/as do Parfor nestes municípios do Amazonas. Os movimentos construídos e reconstruídos nas aulas de TCC I e II trouxeram indagações, reflexões, olhares diferentes quanto a

aprendizagem, ensino, docência de professores/as-acadêmicos/as das escolas dos rios, das terras e das florestas, das terras caídas, das várzeas, da sede.

Os currículos vêm ditos como necessários de contextualização, contudo, por vezes, no papel de docente, não enxergamos essa necessidade mesmo estudando e pesquisando teoricamente sobre isso. Esta experiência com a cobra de vidro nos oportuniza o exercício do (des)ver o próprio saber-fazer docente frente ao contexto da escola, da universidade dos rios, da floresta, da cobra de vidro, gerando uma (re)existência na profissionalidade docente com estas singularidades do Amazonas expresso nas turmas jutaiense e nova olindense.

De certo que isso amplia tanto a experiência das turmas de pedagogia no professorar quanto nossa formação docente e vem desmontando a ideia de identidade amazonense quando se trata de olhar-sentir-viver a(s) docência(s) amazonense(s).

Experimentações!!! Experimentações... As cenas, os trabalhos, os planos, as gentes que compõem essa docência amazonense, aberta pelas fendas da literatura, ciência, formação, lançando provações da indissociabilidade entre esses saberes. O corpo-docência amazonense é fruto dos deslocamentos dos mais diferentes pontos desse estado, com uma "nuvem de pirilampos, minúsculos coleópteros, que não tem a pretensão, tampouco o desejo de se tornar holofote, mas querem fazer aparecer as luzes de uma constelação que acredita que liberar a imaginação é um modo de fazer política" (Chaves; Brito, 2016, p. 17).

As nuvens e rios que conduzem essa docência é a materialização de um corpo mobilizado a pensar a tríade formação, ciência e constituição de si por um viés menos codificado, menos submisso às exigências formativas neoliberais. Estamos dispostas a experimentar um pensamento de idas e vindas que se enamora das sinuosidades e capilaridades das ruas de água e ventos amazônicos.

Experimentamos abandonar binarismos e esvaziar as habitações de um corpo docente preenchido pelo desencanto, por uma aura sombria, atravessado pelos efeitos da naturalização da banalidade da educação, dita é tida como assunto decadente. Colocamos abaixo todas as ideias que enredam a fraqueza da vida.

Nos encharcam de tudo aquilo que nos multiplica e potencializa: miudezas, restos, rastros, esquecidos pelas racionalidades formativas credenciadas e postas em visibilidades. E, quem sabe? Podemos

nomear de outros modos a cobra de vidro que passa atrás de nossas universidades e, talvez como ela alcançar sinuosidades infinitas e inimagináveis na constituição de um corpo-docente amazonense.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2015.

BENJAMIN, W. Escavando e recordando. *In*: BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Tradução Rubens R. T. Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 239-240. (Obras Escolhidas, v. II).

CHAVES, S. N. Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho. *Leitura*: Teoria & Prática, v. 35, n. 70, p. 161-169, 2017.

CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. O começo nunca é o fim. *In*: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (orgs.). *Formação, ciência e arte*: autobiografia, arte e ciência na docência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções. Lisboa: Editorial Caminho, 2009.

DELEUZE, G. *Proust et les signes*. Paris: PUF/Quadrige, 1998.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a ser viço de projetos. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

A CONEXÃO DOS PLANOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR DE NOVA OLINDA DO NORTE/AM, BRASIL

Gelciane da Silva Brandão

A formação de professores no estado do Amazonas se apresenta como um desafio, especialmente devido à predominância de profissionais atuantes em comunidades rurais. Durante os meses em que se deslocam para as sedes urbanas para ministrar aulas, esses educadores enfrentam diversas dificuldades, abrangendo aspectos econômicos, sociais e logísticos.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) desempenha um papel significativo ao interiorizar cursos de licenciatura em vários municípios, em formatos regulares ou modulares, como é o caso do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Em muitas localidades, ainda é comum encontrar professores leigos, definidos como aqueles que concluíram apenas o ensino médio. Essa realidade persiste em diversas áreas do estado do Amazonas, sendo uma faceta muitas vezes negligenciada.

O estágio III no curso de Pedagogia/Parfor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) se desenvolve em três fases distintas, cada uma desempenhando um papel crucial na formação e na avaliação dos acadêmicos. Na primeira etapa, que tem a duração de 30 horas, os professores orientam os estudantes sobre a importância dos referenciais, a estrutura do relatório final, o Caderno de Memórias e as fichas de estágio.

A segunda etapa do estágio consiste na experiência prática de 90 horas na gestão escolar, os acadêmicos têm a oportunidade de praticar os conhecimentos adquiridos. Nesse período, os docentes acompanham o progresso individual de cada acadêmico, assegurando que vivenciem esta experiência. Durante essa fase, cada acadêmico é orientado a organizar um plano de ação pedagógica, visando abordar lacunas identificadas durante sua imersão na gestão escolar. Essa etapa é importante, pois serão realizados os registros e reflexões sobre o processo vivenciado.

Por fim, a terceira e última etapa engloba o retorno dos professores para a revisão final do relatório. Neste momento, ocorre o recebimento das fichas de estágio, que são anexadas ao final do relatório, e do Caderno de Registro de Memórias. Estes últimos são itens que compõem a nota final do estágio, totalizando mais 30 horas.

Diante do exposto, o propósito deste relato de experiência foi de identificar a conexão entre os planos de ação pedagógica no âmbito da gestão escolar, abordados na disciplina de Estágio III do curso de Licenciatura em Pedagogia do município de Nova Olinda do Norte-AM, em conjunto com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Detectamos diálogos com as competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao conduzir uma análise de um conjunto específico de quatro planos de ação pedagógica desenvolvidos durante o Estágio III. Os temas identificados incluem: "Árvore dos valores", relacionada à competência 9; "Juntos no combate à evasão escolar", vinculada à competência 2; "Senso de responsabilidade", atrelada à competência 6; e "Dinâmicas lúdicas para alunos e funcionários", associada à competência 8. Essa conexão entre os planos de ação pedagógica e as competências da BNCC demonstra o alinhamento dos princípios educacionais estabelecidos.

Em síntese, a conclusão revela que o Estágio III, centrado na gestão escolar, proporciona uma valiosa oportunidade para a observação e compreensão de princípios da BNCC que, por vezes, não encontram espaço para diálogo dentro da sala de aula. Ao vivenciar de perto a dinâmica administrativa e estratégica da instituição, os estagiários ampliam sua visão sobre a gestão escolar.

EMENTA: O ESTÁGIO III DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UEA

No 9º período da formação dos acadêmicos de Pedagogia do Parfor, é ministrada a disciplina de Estágio III. Durante sua execução, os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas-UEA devem contemplar os objetivos delineados na ementa, os quais incluem:

> Compreender o processo de organização do trabalho pedagógico na educação básica e suas implicações na qualidade do ensino.

> Identificar os processos de gestão na escola e sua relação com o Projeto Político Pedagógico, Organização do Trabalho Pedagógico e as Políticas Públicas na gestão da escola;
> Observar de forma analítica o cotidiano da organização do trabalho pedagógico como pilar que fundamenta a ação docente do professor.
> Problematizar a organização do trabalho pedagógico, por meio de observações, questionários ou entrevistas para a elaboração de um plano de ação (UEA, 2022, p. 01).

A disciplina de Estágio III do curso de Pedagogia/Parfor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é orientada em três fases distintas. Na primeira etapa, com duração de 30h, os professores orientam os acadêmicos acerca da importância dos referenciais, estrutura do relatório final, Caderno de Memórias e das fichas de estágio que são documentos obrigatórios.

A segunda etapa do estágio consiste na experiência de estágio na gestão escolar pelo acadêmico, totalizando 90h, neste caso os docentes acompanham o processo individual para garantir que todos cumpram as horas mencionadas e tenham uma experiência positiva, nesta etapa cada acadêmico elabora um plano de ação pedagógica para determinada lacuna identificada em sua experiência.

Por fim, a terceira etapa engloba o retorno dos professores para a revisão final do Relatório, recebimento das fichas de estágio que são anexadas ao final do relatório e do Caderno de Registro de Memórias, itens obrigatórios que compõem a nota final, totalizando mais 30h.

Os objetivos da ementa do curso de Pedagogia/Parfor da UEA são delineados da seguinte forma: no primeiro, relativo à compreensão do processo de organização do trabalho pedagógico na educação básica é fundamental para assegurar a qualidade do ensino. Isso considera analisar como as práticas educacionais foram pensadas no âmbito escolar, iniciando na elaboração dos currículos até a forma como foi implementada em sala de aula. Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 437) destacam que "a instituição escolar se caracteriza por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais". O acadêmico, ao compreender esse procedimento, pode perceber lacunas que devem ser melhoradas e apresentar estratégias que promovam um ambiente educacional mais eficaz e propício ao aprendizado dos alunos.

No segundo objetivo da ementa do Parfor da UEA, as observações na gestão escolar devem ocorrer no âmbito efetivo do ensino. É importante perceber como os processos de gestão estão atuando junto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), à Organização do Trabalho Pedagógico e às Políticas Públicas Educacionais. Para Veiga (1995, p. 13), "todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente ligado, articulado ao compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população majoritária".

O que se percebeu no âmbito do Parfor, é que nem todas as escolas possuem o PPP, descrevemos duas realidades a partir do relato de dois/duas acadêmicos(as) que relataram o seguinte:

> Na escola Municipal Lírio do Vale, a gente tem o nosso PPP, o Projeto Político Pedagógico. A forma como a gente se organiza no trabalho é por meio de paradas pedagógicas, sempre seguindo as normas e usando o RCA e BNCC. Esses parâmetros são considerados no planejamento feito pelo pessoal do corpo docente (Professora A, 2022).
>
> Na Escola Municipal Presidente Kennedy, a situação do PPP não está completa, nem atualizada. A gente tem só algumas informações, como o histórico da escola, umas datas comemorativas de eventos, um quadro com os dados dos alunos mostrando quem passou e quem repetiu, uma citação do Paulo Freire na capa e os nomes dos professores que ajudaram a compilar essas informações para o histórico. Dá para perceber que o Projeto Político Pedagógico não está sendo usado pela gestora nem pelos professores. E como o PPP não está completo, não tem as informações que os profissionais precisam para basear as atividades deles nesse documento (Professora B, 2022).

Neste contexto, deparamo-nos com duas realidades distintas no cenário educacional. Observamos por meio da fala da professora A, uma escola que se orienta por um planejamento de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o que lhe possibilita desenvolver atividades pedagógicas de maneira mais estruturada contextualizada aos objetivos educacionais pensados pelo corpo docente. Por outro lado, a professora B, constatou uma lacuna, a falta de empenho para

a construção de um documento tão decisivo para o ambiente escolar, pois "o projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa" (Vasconcelos, 1995, p. 143).

No terceiro objetivo, a ementa do Parfor da UEA propõe uma observação sobre o cotidiano e organização do trabalho pedagógico. Isso envolve as práticas pedagógicas no dia a dia da escola, orientamos que os acadêmicos identifiquem não somente os pontos fortes, mas também os desafios que as circundam. A partir destas observações, destacamos o surgimento da proposta de um plano de ação pedagógica, com aplicação para a gestão escolar, e o acadêmico propõe por meio de uma atividade a resolução de uma lacuna, visto que o "[...] processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolve as ações e situações em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios estudantes" (Padilha, 2001, p. 33).

Vejamos alguns relatos observados relativos ao cotidiano e como o docente se organiza quando surge um problema:

> Durante o processo de estágio III, pudemos observar o desenvolvimento e o empenho de cada aluno, pois muitos já estão bem mais desenvolvidos em relação a aprendizagem, já outros com mais dificuldades de se desenvolver nas atividades (Professora A, 2022).
>
> Durante o estágio, observei os alunos nos momentos de chegada e saída, além do acolhimento. Eles têm entre 4 e 12 anos, frequentam apenas o turno matutino e residem na Zona Rural de Nova Olinda do Norte. São provenientes de famílias ribeirinhas, com baixa renda proveniente do Bolsa Família e atividades agrícolas. (Professora B, 2022).
>
> Alunos de três localidades estão sendo atendidos com aulas remotas, devido morarem em ramais não asfaltados, as localidades são: Paquequer, Pindobal e São José. Os professores vão de carro, próprio para andar na lama, levam atividades, explicam e no retorno corrigem e levam outras, são bem recebidos pela maioria dos pais, porém alguns ficam chateados e descontam sua raiva nos professores, cobram o retorno das aulas na escola, cobram merenda dos alunos, é uma situação que acontece todo ano no inverno (Professora C, 2022).

Nos relatos acima, há menção quanto a evolução e dificuldades dos estudantes, a identificação dos que são de baixa renda e a dificuldade de deslocamento dos estudantes no período de inverno para a escola, são cenários vividos por algumas escolas de Nova Olinda do Norte, no estado do Amazonas.

No quarto objetivo da ementa do Parfor da UEA, a atenção se volta para a aplicação de questionários que levam em consideração a organização do trabalho pedagógico. Todas as informações vivenciadas pelo acadêmico corroboram para pensar em um plano de ação pedagógica, alinhando-se aos princípios do Parfor e às demandas do cenário educacional contemporâneo. Dessa maneira, o estágio não é apenas um momento de coleta de informações, mas uma experiência de reflexão ativa e uma abordagem proativa na busca por uma educação de qualidade. "É importante que, na formação dos licenciandos, a docência e a gestão educacional sejam concebidas de forma integrada tentando superar uma visão fragmentada e simplista da prática pedagógica" (Carvalho, 2017, p. 3).

Ao finalizar o percurso estabelecido pelas diretrizes da ementa, é viável a elaboração de um relatório conclusivo, consolidando informações cruciais oriundas da experiência de estágio voltada para a gestão escolar. É relevante enfatizar que é na segunda fase do Estágio III, estendendo-se ao longo de 90 horas, que os acadêmicos imergem na prática da gestão escolar. Nesse período, a elaboração de um plano de ação pedagógica é realizada de maneira integral, constituindo um componente essencial na abordagem subsequente.

Através do estágio, pretende-se não apenas desempenhar a conclusão de um requisito acadêmico, mas também cooperar para o entendimento dos desafios e práticas associadas à gestão escolar, unindo teoria e prática, mas também contribuindo para a compreensão de uma realidade poucas vezes discutida a partir da ótica daqueles que a vivenciam. Neste sentido, Carvalho (2017, p. 7) cita que "todo o trabalho nas escolas, seja de gestão ou de ensino, tem teorias explicativas que dão suporte tanto aos planejamentos das atividades desenvolvidas pelos gestores e professores quanto aos acontecimentos a serem observados pelos estagiários".

O PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UEA DE NOVA OLINDA DO NORTE-AM

O município de Nova Olinda do Norte (Figura 1) está localizado na região norte do país, em uma área territorial de 5.578,132km², com população residente estimada em 27.062 mil pessoas, conforme censo demográfico de 2022. De acordo com o IBGE (2023), a taxa de escolarização do município é de 91,6%, o Índice de Educação Básica (IDEB) do ano de 2021 nos anos iniciais do ensino fundamental é de 4,9 e dos anos finais é 4,4.

Figura 1 - Vista aérea da cidade de Nova Olinda do Norte/AM



Fonte: Amazônia Sem Fronteira, 2023

Neste relato de experiência, os planos de ação pedagógica embora tenham sido pensados no contexto da gestão escolar pela turma de Pedagogia, também procurou envolver os professores, colaboradores, e os estudantes, pois como nos lembra Perez (2018, p. 61), "A gestão escolar, ao assumir que a escola é esse espaço de aprendizagem, compreende também os estudantes como sujeitos com direitos de aprendizagem e desenvolvimento".

Realizamos um recorte de quatro planos de ação pedagógica do estágio III que constam no relatório final. Para cada tema aplicado

pelos acadêmicos do Parfor de Nova Olinda do Norte-AM, teremos como referência a identificação de uma competência da BNCC com sua descrição original, assim como algumas reflexões. Sobre o sentido de competência destacamos:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 09).

De acordo com Brasil (2013), ao estabelecer essas habilidades, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de a educação promover valores e incentivar práticas que requeiram a transformação da sociedade, para torná-la mais humanitária e socialmente justa.

No quadro 1 apresentamos o plano de ação pedagógica com o tema: Árvores dos valores, atividade aplicada para alunos, professores, pedagogo e gestor de uma escola municipal, tendo como objetivo a melhoria das relações interpessoais, uma vez que a escola é o lugar em que vivem a maior parte do dia, e ela "sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo" (Libâneo, 2001, p. 07).

Quadro 1: Plano de ação pedagógica: Árvore de valores

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A GESTÃO ESCOLA	
Tema: Árvore dos valores.	**Objetivo:** Reconhecer a importância dos valores na vida cotidiana para a melhoria das relações interpessoais entre alunos, professores, pedagogo e gestor.
Competência 9 na BNCC	
Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).	

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Na competência 9 a BNCC busca dialogar e resolver conflitos sem preconceitos de qualquer natureza. Destacamos que o mundo social envolve também as relações interpessoais, tema de extrema relevância e que deve ser aprofundado teoricamente nas escolas, conforme reforçam Mazadri e Sartori (2017, p. 164) que "a fundamentação teórica serve de base para o estabelecimento dos grandes princípios orientadores do agir e das relações no interior do ambiente escolar".

No quadro 2 foi desenvolvido o tema: Juntos no combate à evasão escolar. A atividade consistiu em realizar uma dinâmica de amassar o dinheiro e pisá-lo, simbolizando os desafios da vida. Posteriormente, pedimos que tentassem restaurá-lo, comparando-o à nossa jornada diária. A moral desta atividade é de que apesar de amassado, a cédula mantém seu valor; e nós que enfrentamos desafios diários não perdemos a nossa essência. Em seguida, foi exibido um vídeo motivacional, "Não desista de estudar", destacando a importância de concluir os estudos. O plano de ação pedagógica culminou com uma roda de conversa conduzida por acadêmicas estagiárias, compartilhando experiências semelhantes aos estudantes do EJA para motivá-los na escola.

Quadro 2: Plano de ação pedagógica: Juntos no combate à evasão escolar

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A GESTÃO ESCOLA	
Tema: Juntos no combate à evasão escolar	**Objetivo:** Discutir a evasão escolar promovendo meios reflexivos que possibilitem criar possíveis estratégias que garantam a permanência do estudante na escola.
Competência 2 na BNCC	
Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 09).	

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Na competência 2, a BNCC destaca a importância de averiguar as causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, como foi o caso da evasão escolar, que a escola deve estar em atenção quanto às motivações que levam a desistência. Devemos lembrar

que “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes” (Zabala, 2010 p. 11).

No estágio foi possível observar a empolgação dos participantes: “alguns estudantes pediram para dar seu depoimento, frisando suas dificuldades e o quanto eles se esforçam para continuar. Não é fácil ter que trabalhar o dia inteiro e à noite ainda estudar. Mães que têm filhos, algumas levam para a escola e outras deixam em casa, mas elas dizem que ficam divididas, pois não é fácil continuar a vida de estudante (Professora D).

No quadro 3 o tema do plano de ação pedagógica foi sobre o tema “Senso de responsabilidade”. A atividade prática consistiu em realizar atividades que demonstrassem a importância da valorização do espaço escolar. É saudável “desencadear um processo de conscientização e valorização por parte da comunidade, despertando-a para o valor incomensurável de mantermos em condições aceitáveis nosso bem maior do ponto de vista social: a escola” (Soares, 2010, p. 1).

Quadro 3: Plano de ação pedagógica: Senso de responsabilidade

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A GESTÃO ESCOLA	
Tema: Senso de responsabilidade	**Objetivo:** Conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de zelar e preservar o ambiente educacional, promovendo a valorização do espaço escolar.
Competência 6 na BNCC	
Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 09).	

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A competência 6 da BNCC no plano de ação pedagógica sobre senso de responsabilidade na escola, se volta também para as relações no trabalho e de se fazer escolhas relacionadas ao exercício da cidadania. “Essa competência aborda nossa liberdade de escolha e a maneira pela qual queremos nos inserir no mundo, em relação tanto

a como agimos na convivência social quanto aos planos e às decisões que afetam nossa vida" (Perez, 2018, p. 68).

Iniciamos a atividade com um vídeo sobre a importância de cuidar da escola, seguida por uma conversa informal que levou à reflexão sobre a preservação do ambiente escolar. Apresentamos uma maquete em papelão, destacando que a escola é nossa segunda casa e ensinando a importância de cuidar e preservar. Realizamos um tour pela escola, enfatizando que o cuidado abrange toda a estrutura. Convidamos as profissionais de limpeza para sensibilizar as crianças sobre os impactos de danificar o ambiente. Por fim, concluímos as atividades na sala de aula com a pintura de um desenho, promovendo a conscientização sobre o respeito ao espaço escolar.

No quadro 4 o tema do plano de ação pedagógica foi relacionado a "Dinâmica diária para alunos e funcionários". A rotina diária do público-alvo pode encontrar nas dinâmicas que antecedem as aulas um importante aliado da saúde física e emocional. Gisela Wajskop (2001, p. 23), identificou que "[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos ou mimeografados e músicas ritmadas". Diante deste pensamento foi pensado em dinâmicas lúdicas antes das aulas através de músicas, dinâmicas, dança e a história, assim pudemos promover um ambiente mais acolhedor.

Quadro 4: Plano de ação pedagógica: Dinâmicas lúdicas

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A GESTÃO ESCOLA	
Tema: Dinâmicas lúdicas para alunos e funcionários.	**Objetivo:** Promover o lúdico entre funcionários e alunos antes do início de suas atividades na escola, promovendo um ambiente emocionalmente saudável.
Competência 8 na BNCC	
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2018, p. 10).	

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A competência 6 da BNCC se volta por meio do plano de ação pedagógica para o cuidado tanto da saúde física quanto emocional,

por meio de atividade lúdica. É um momento de descontração, onde há uma convergência intencional de deixar o ambiente mais dinâmico. "[...] a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira" (Bacelar, 2009, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é a principal iniciativa quando consideramos o processo de formação de professores de cidades do interior do Amazonas, levando educação de maneira sensível àqueles que não possuem condições financeiras ou de deslocamento de seus lugares de vida.

No contexto do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Parfor/UEA, a disciplina de Estágio III enfatiza a importância da gestão escolar, instigando a incorporação de princípios de pesquisa e organização do trabalho pedagógico. O relato de experiência aqui apresentado identificou a conexão entre os planos de ação pedagógica na gestão escolar e as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao analisar o recorte de quatro planos de ação pedagógica do Estágio III, identificamos diálogos consistentes com as competências da BNCC, evidenciando um alinhamento prático e efetivo com os princípios educacionais estabelecidos. Temas como "Árvore dos valores", "Juntos no combate à evasão escolar", "Senso de responsabilidade", e "Dinâmicas lúdicas para alunos e funcionários" demonstram a integração dos objetivos da disciplina com as diretrizes curriculares nacionais.

Concluímos, portanto, que o Estágio III, focado na gestão escolar, é uma experiência enriquecedora, pois através deste podemos observar na prática como este futuro educador percebe uma lacuna na escola e como pode sugerir uma ação pedagógica. Além disso, é um convite a reflexão crítica sobre estratégias pedagógicas eficazes e a desenvolver planos de ação específicos para melhorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BACELAR, V. L. E. *Ludicidade e educação infantil*. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CARVALHO, A. M. P. *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

IBGE. *Nova Olinda do Norte (AM)*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/nova-olinda-do-norte/panorama. Acesso em: 4 dez. 2023.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: *Organização e Gestão da Escola*: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MEZADRI, N. J.; SARTORI, J. A coordenação pedagógica: do movimento da escola a escola em movimento. *In*: *Gestão Educacional*: Formação em cursos de especialização Faed/UPF. Editora: UPF, 2017.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico*: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PEREZ, T. (org.). *Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade ecolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, S. C. B. (coord.). *A educação prática de ensino e estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991. p. 15-38. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOARES, A. *A manutenção do patrimônio escolar*. 2010. Disponível em: https://portalidea.com.br/cursos/bsico-de--zelador-escolar-apostila02.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

UEA. Universidade do Estado do Amazonas. *Plano de Ensino*: Estágio III. Manaus: UEA/Parfor, 2022.

VASCONCELOS, C. S. *Planejamento*: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertal, 1995.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS ÁGUAS DO RIO MADEIRA: Experiências formativas do PARFOR no município de Nova Olinda do Norte/AM

Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado, Ana Michelle de Carvalho Martins e Krisley Karol de Lima da Silva

Ser professor formador do Parfor no contexto amazônico se torna um desafio devido às grandes extensões e especificidades de cada um dos 62 municípios. Ao mesmo tempo que é desafiador, é gratificante, devido a oportunidade de fazer parte do processo de formação dos professores amazonenses.

O Parfor é uma política pública que tem o objetivo de promover a formação inicial e continuada para os professores que atuam na Educação Básica. Os cursos ocorrem de forma presencial e têm carga horária diferenciada. Trata-se de formação inicial, para os docentes que não possuem graduação, e formação continuada para os professores que já possuem a primeira graduação, mas atuam em outra área. Nessa perspectiva, o Parfor possibilita a formação na área de atuação do professor.

Este artigo apresenta experiências pedagógicas vivenciadas com a disciplina de Estágio Supervisionado no município de Nova Olinda do Norte, com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com o objetivo de compreender como as dimensões de ensino, pesquisa e formação profissional se entrelaçam.

A disciplina visa possibilitar aos professores e acadêmicos uma perspectiva reflexiva sobre a prática de ensino, permitindo que eles agreguem os conhecimentos teóricos adquiridos com a prática da sala de aula. É nesse espaço que vivenciam novas experiências e desenvolvem novas habilidades para lidar com situações de ensino e aprendizagem permitindo que ampliem o repertório de estratégias pedagógicas favorecendo a integração entre a teoria e a prática.

Para o professor de Estágio Supervisionado esta experiência é enriquecedora e ao mesmo tempo gratificante. A sala de aula se transforma em um laboratório de aprendizagens significativas, a troca

de experiências, as vivências narradas pelos acadêmicos, os desafios que enfrentam no cotidiano e o amor à profissão são contagiantes. Nesse espaço, percebemos o quanto o curso de pedagogia contribui para a formação do professor possibilitando, dessa forma, a inovação da prática pedagógica em ações efetivas na busca da qualidade da educação.

O Estágio Supervisionado permite realizar a articulação teórica com a prática e o entrelace da literatura com o cotidiano da escola, assim colabora para aulas mais dinâmicas e criativas para a vida dos estudantes. O trabalho docente requer um constante processo de formação diante da necessidade de alinhar a teoria à prática, pois a prática de acordo Libâneo (2011) é a referência da teoria, já a teoria é o nutriente de uma prática que prima pela qualidade.

A formação de professores precisa orientar e apoiar os docentes no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre a atuação pedagógica e, ao mesmo tempo, proporcionar as condições necessárias para que ele possa construir conhecimentos e agregar um conjunto de recursos que lhe permitam enfrentar os desafios profissionais (Gatti, 2009).

Esse artigo está dividido em três subtópicos, a saber: o primeiro traz o marco legal do Parfor como prática de formação docente no contexto Amazônico, o qual busca destacar a especificidade na Amazônia nas dimensões da pluralidade cultural e a demarcação formativa no município de Nova Olinda do Norte/AM. O segundo dialoga com as impressões docentes no contexto do estágio na formação dos professores, considerando as vertentes da teoria e da prática para o professor em formação inicial e continuada, para além de sua atuação profissional no movimento da criticidade e práticas emancipatórias. Por fim, evidencia o curso de pedagogia sob as lentes da coordenação local no sentido de apontar as expectativas, as dificuldades formativas e a imersão dos professores em formação no campo do estágio.

MARCO LEGAL DO PARFOR COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Contextualizar as andanças pela Amazônia é sem dúvida um grande desafio, sobretudo no que discerne aos processos pedagógicos identitários produzidos pelas comunidades ribeirinhas com suas

condições existenciais e multiculturais na complexidade social, bem como os pressupostos envolvidos nas lutas por uma educação democrática, participativa e política, envolvendo a garantia para o ensino-aprendizagem e as condições para a formação docente.

> As comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos afins e heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracteriza as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade (Oliveira, 2004, p. 30).

Em uma expedição formativa pelos rios da Amazônia às margens do Rio Madeira, no município de Nova Olinda do Norte, inicia-se uma trajetória acadêmica de formação docente com a disciplina de estágio supervisionado no curso de licenciatura em pedagogia, como espaço de garantia de articulação entre a teoria-prática construídos nos percursos formativos no processo de formação inicial e continuada, e na complexidade do exercício da docência, pois "[...] é preciso repensar a universidade no contexto de suas políticas e formas de produção e distribuição do conhecimento" (Cunha, 2013, p. 89).

Materializar a pluralidade do papel social da universidade e os princípios de acesso, de democratização do ensino e permanência do professor em formação, nessa dinamicidade da atuação docente e dos processos formativos, evoca considerar a tríade universitária para o ensino/pesquisa/extensão.

A atuação docente do ensino superior configurou-se de acordo com as tradicionais atribuições da própria universidade, onde, como já dissemos, a produção do conhecimento, o ensino e a extensão se revelam elementos indissociáveis e norteadores da efetivação de seu papel social (Almeida, 2012, p. 66).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é caracterizado na modalidade especial como um programa emergencial de formato presencial modular, instituído para atender o disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior.

> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com

> a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (Brasil, 2009).

No contexto amazônico o Parfor/UEA foi implementado nos municípios amazonenses desde a sua origem em 2009. No município de Nova Olinda do Norte foi legitimada a partir da Resolução Nº 017/2020 - do Conselho Universitário/Consuniv onde trata especificamente sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia:

> Art. 2º O Curso de Licenciatura em Pedagogia- Parfor, de oferta emergencial atendendo ao disposto na Portaria Normativa 09/2009, publicada no Diário da União (DOU) de 01/07/2009, ministrado na modalidade de Ensino Presencial Modular (sucessivos), de oferta especial para os municípios de Boa Vista do Ramos, Guajará, Humaitá, Ipixuna, Itamarati, Japurá, Jutaí, Lábrea, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá, Tonantins e Uarini, utiliza o sistema curricular de créditos (Amazonas, 2020).

A Universidade do Estado do Amazonas-UEA tem uma peculiaridade acadêmica, caracterizada pelos centros e núcleos. Os Centros de Estudos Superiores estão localizados em Parintins, Tefé, Tabatinga, Itacoatiara, São Gabriel da Cachoeira e Lábrea. Essas unidades ofertam anualmente os cursos através do Vestibular e Sistema de Ingresso Seriado (SIS). Já nos Núcleos, os cursos superiores são oferecidos na modalidade especial, considerando especificidades naturais de cada município.

A unidade acadêmica do Núcleo de Estudos Superiores em Nova Olinda do Norte/AM, iniciou suas atividades em 18 de junho de 2015 e está vinculada à Pró-Reitoria de Interiorização. A unidade representa para os novaolindenses uma oportunidade de acesso ao ensino superior sem precisar se deslocar para a capital do Amazonas.

Historicamente, o núcleo vinha funcionando desde abril de 2015 com uma turma precursora do Curso de Tecnologia em Gestão Pública, consequentemente apresenta-se a oferta dos cursos da modalidade regular em: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas e Administração. Em 2016, iniciou o

atendimento com duas turmas especiais do curso de pedagogia do Parfor e posteriormente nos anos de 2019, 2022 e 2023, mais turmas do Parfor em Licenciatura em Pedagogia foram sendo entregues à sociedade no município de Nova Olinda do Norte/AM, considerando que aproximadamente 242 professores foram contemplados com a primeira licenciatura. As turmas do Parfor são cursos especiais oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que garantem:

> a) Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; b) Segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) Formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados (Relatório DEB / CAPES, 2013, p. 07).

É relevante pontuar que os cursos ofertados pelo Parfor na região amazônica precisam dialogar com a complexidade existente às necessidades acadêmicas e ao processo de formação dinâmico e específico que exige para a inserção desse profissional na sociedade, a partir da materialidade dos processos formativos.

> A Região Norte e seus Estados são onde as políticas públicas devem ser analisadas em sua dinâmica, isto é, não devem ser enfocadas linearmente. E o processo de instalação, por sua vez, deve ser visto também como uma construção e reconstrução da política, capaz de gerar aprendizados e reordenamentos (Bastos, 2015, p. 25).

IMPRESSÕES DOCENTES NO CONTEXTO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores formadores em suas andanças pela Amazônia contribuem com suas experiências formativas, na condição de professores colaboradores do Parfor/UEA. Em Nova Olinda do Norte/AM, as considerações desenvolvidas no processo formativo vêm ao encontro das perspectivas do curso de pedagogia, visando refletir as experiências sobre a atividade docente e a prática da disciplina

do estágio supervisionado, a fim de provocar saberes e fazeres no cotidiano da sala de aula.

Ao mergulhar no espaço dos sujeitos, os professores formadores entrelaçam experiências da criticidade no campo da etimologia, tecendo enredos nas experiências cotidianas e as práticas docentes em versões únicas e singulares com os professores em formação. Nóvoa (2007, p. 05) acredita que, "[...] não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas".

Na articulação da perspectiva do imbricamento entre os sujeitos e do pensamento crítico, o estudo na academia proporciona a dialogicidade do pensar a realidade como processo de ação e transformação dos professores no curso de pedagogia.

> [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático (Freire, 2011, p. 114).

Nosso entendimento sobre o professor formador na perspectiva da formação inicial docente apontou o desenvolvimento da prática, da reflexão-ação a partir da criticidade, a dinâmica de estudo e a potencialidade em desenvolver processos de pesquisa e de transformação social.

> [...] promover o desenvolvimento profissional do professor e de que ele possa assumir seu papel como transformador social, pois o envolvimento com a pesquisa poderá ajudar o professor a conhecer a realidade e a ter um posicionamento crítico em relação ao seu fazer e às condições para o exercício da profissão (Pesce, 2014, p. 201).

A formação docente traz consigo uma grande complexidade, nas vivências e "aprendências" das atividades desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado, o que possibilitou a reflexão e transformação nos processos de ensino e aprendizagem e o

protagonismo na identidade profissional docente no cotidiano da escola. Os documentos norteadores consideram que o eixo do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor está assentado no tripé teoria/prática, investigação e reflexão crítica, conforme prevê o § 2º do Artigo 2º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006.

Nesses termos considerando a disciplina do Estágio Supervisionado como um elo entre teoria e prática, é sem dúvida a constatação vinculada à investigação e à reflexão, permitindo ao professor em formação a observação e intervenção no cotidiano da escola, como também aos que já atuam nos espaços escolares ao exercício do desenvolvimento da profissionalização docente.

> O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (Pimenta; Lima, 2006, p. 06).

O Parfor, enquanto política curricular de formação busca nas experiências vividas no estágio supervisionado, favorecer práticas emancipatórias de atuação e de desenvolvimento profissional na articulação teoria-prática de reflexão-ação. Pauta dizer, que ainda é preciso avançar muito nas práticas formativas, porém o exercício de processos vinculados à formação inicial e continuada, acrescenta experiências relevantes na atuação docente.

CURSO DE PEDAGOGIA SOB AS LENTES DA COORDENAÇÃO LOCAL DO MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA DO NORTE

O cenário do processo de formação docente e as questões territoriais a partir dos desafios amazônicos, evocam refletir sobre o papel do PARFOR e as condições formativas ofertadas à formação de professores, revelando as fragilidades e potencialidades nas experiências de formação.

O curso de pedagogia é essencial na sociedade, em Nova Olinda do Norte, ainda há uma necessidade deste curso devido o avanço do município com construção de escolas e consequentemente a inevitabilidade da contratação de servidores com a formação em pedagogia, na qual contempla atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como exercer a função de pedagogo(a) e/ou gestor(a).

> Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicoraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia (Brasil, 2005, p. 7).

Nessa perspectiva, é necessário que a formação docente no curso de Pedagogia desafie o professor em formação inicial articular os conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais que possibilitem adquirir competências e habilidades, para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem nas dimensões didáticas pedagógicas.

Já em relação à dimensão formativa, acredita-se que o curso de Pedagogia em Nova Olinda do Norte possibilita através da disciplina de Estágio Supervisionado a reflexão dos estudos teóricos, oportunizando a aplicação dos conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional.

Acredita-se que a imersão dos professores em formação inicial e continuada nas práticas de estágio foram importantes e necessárias para que este professor cursista reflita e repense a própria atuação e, caso necessário, se reconstrua na profissionalização docente, pois

ser educador é uma profissão desafiadora que precisa ter consciência para que não deixe de ampliar os conhecimentos, trazendo tudo que foi construído durante a formação para investir no atual exercício profissional, como também:

> [...] de um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa (Almeida, 2012, p. 81).

Em outros termos, a prática social e complexa com os professores em formação perpassou pela vivência durante a fase do estágio que cercearam alguns limites, como: a dificuldade em decidir o local de estágio e/ou resistência dos superiores em autorizar a substituição temporária para que os acadêmicos saíssem da escola em que trabalhavam 40h para estagiar em outra instituição; a prática em sala de aula de alguns professores durante o estágio; a própria tensão na organização e preenchimento das fichas de estágio como respaldo das ações desenvolvidas nesse percurso. Podemos destacar um fator bem presente nesse processo, que foi o pensamento ingênuo em acreditar não estar preparado, apresentando assim a insegurança e o receio de estar na sala de aula, haja vista que muitos professores já atuam na rede municipal de ensino.

À luz desses processos é importante considerar o perfil desses professores em formação e suas especificidades, pois a turma era composta por alunos que residem e trabalham em escolas da zona rural e devido à dificuldade geográfica, ficavam alojados no município devido às situações específicas ao enfrentamento das dificuldades decorrentes para a efetivação do estágio. Ante o exposto, a orientação e incentivo para a atuação acontece de forma a contatá-los com o acompanhamento da inserção no cotidiano escolar, como também na organização das fichas de estágio e elaboração de relatórios.

Por outro lado, para otimizar o processo de comunicação com os respectivos gestores das escolas que receberam os estagiários, a coordenação local organizou um cronograma de acompanhamento presencial com os professores em estágio nas escolas da zona urbana,

na perspectiva da mediação, do acompanhamento da assiduidade e o desenvolvimento das atividades propostas do processo de observação e consequentemente de todo o valor formativo inseridos nas práticas de estágio, pois:

> Os estudos sobre os cursos de licenciatura têm evidenciado que nem sempre coordenadores, professores e alunos percebem esse valor formativo como oportunidade de ir além e de superar uma simples observação, participação e regência na sala de aula (Pimenta; Lima, 2019, p. 10).

É imperativo ressaltar que o valor formativo é o ponto central nesse processo, considerando a dialogicidade com os professores em formação e o amparo nas interações com o professor formador, que chega em uma cidade diferente da sua, precisando de todo um acolhimento logístico e apoio para desenvolver suas aulas. Quanto ao professor cursista, no período do processo formativo, passa por vários conflitos existenciais, não só de ordem acadêmica, mas também familiares, financeiros, questões de saúde e de sobrevivência ao efeito de resistir.

> Os desafios na área de formação dos professores são muitos. Os processos formativos não se dão no abstrato, porque estão destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas. Assim, é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade e nas suas contradições que atuam as escolas (Unesco, 2004, p. 36).

Diante de toda a complexidade existente, as ações vivenciadas pela coordenação local, envolvendo os professores em formação e os professores formadores evidenciam práticas de autonomia e empatia, a partir da articulação nos processos metodológicos vinculados às atividades de campo e às necessidades apresentadas. Como também as implicações com a Secretaria Municipal de Educação e com a Instituição de Ensino Superior, no diálogo entre as demandas e os desdobramentos das ações, na tentativa de assegurar as necessidades formativas e os desafios para a finalização do curso, na perspectiva

de contribuir para o desenvolvimento intelectual e profissional dos sujeitos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências pedagógicas vivenciadas na disciplina Estágio Supervisionado com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor, nos possibilitou a compreensão das dimensões de ensino, pesquisa e extensão que se entrelaçam a formação profissional e se constituiu como o objetivo central deste trabalho. Trata-se de relato de experiências vivenciadas pelas professoras na disciplina Estágio Supervisionado, trazendo a percepção da coordenadora local do município de Nova Olinda do Norte.

O primeiro tópico trouxe o marco legal do Parfor e as especificidades do contexto Amazônico evidenciando o município de Nova Olinda do Norte/AM, por ser o local escolhido para relatar a experiência das autoras. O Segundo tópico aduz a percepção dos professores formadores sobre os professores em formação, o quanto o Parfor contribui para a construção de uma nova postura docente, fortalecendo o movimento de criticidade e práticas emancipatórias. Para concluir, trouxemos a percepção da coordenação local sobre expectativas e os desafios na imersão dos professores no campo do estágio.

Assim, consideramos o Parfor como uma política de formação que traz em seu arcabouço um grande diferencial, ao possibilitar formação inicial e continuada para os professores que atuam na Educação Básica, contribui a partir do estágio supervisionado para o fortalecimento de práticas, reconstrói concepções didáticas, posturas docentes e proporciona condições de diálogo com a realidade da escola. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado se constitui como espaço de vivências pedagógicas, combinando experiência docente e reflexão da práxis, considerando sobretudo os caminhos percorridos alinhados ao processo formativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do Ensino Superior*: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

AMAZONAS. *Resolução nº 17/2020, de 27 de agosto de 2020*. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Conselho Universitário (CONSUNIV). Disponível em: https://legislacao2.uea.edu.br/index.php?dest=info&doc=a&num=17439. Acesso em: 29 nov. 2023.

BASTOS, A. F. B. O. *Análise da implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica em estados da região norte do Brasil*. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº 5/2005*. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. *Relatório de Gestão Parfor*, 2009-2013. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/ centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-Parfor-pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html. Acesso em: 29 nov. 2023.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Revista Em Aberto*, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil*: impactos e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*: diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores*. Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, I. A.; TEXEIRA, E. (orgs.). *Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia*. Belém: EDUEPA, 2004.

PESCE, M. K. A percepção do professor formador sobre a formação do professor pesquisador. *Educação & Linguagem*, v. 17, n. 2, p. 199-214, jul./dez. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v17n2p199-214. Acesso em: 08 dez. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poíesis Pedagógica*, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt. Acesso em: 05 dez. 2023.

UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ

Santo Antônio do Içá é um município brasileiro do interior do Amazonas. Sua população estimada é de cerca de 20.889 habitantes em 2021. Foi fundada em 1936, e foi distrito do município de São Paulo de Olivença na região do Alto Solimões. Neste município foram formados 120 professores nos cursos de Pedagogia e Geografia.



CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA PELO PARFOR

Rosilei Cardozo Moreira
e Eloy da Silva Rocha

Este artigo tem o objetivo de apontar contribuições do estágio na formação docente inicial a partir do relato de experiência vivenciado pelos professores orientadores durante o desenvolvimento dos componentes curriculares Estágio Supervisionado I - Ensino Fundamental/Anos finais e Estágio Supervisionado II - Ensino Médio, realizado por alunos do Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, no município de Santo Antônio do Içá - AM, localizado na região geográfica do Alto Solimões.

As aulas das disciplinas ocorreram respectivamente durante o primeiro e o segundo semestre de 2023 e foram desenvolvidas in loco. A turma composta por 29 acadêmicos foi dividida em 03 grupos de alunos, considerando as comunidades onde cada grupo vivia e atuava profissionalmente, considerando-se o fato que todos trabalham na área da educação, seja municipal ou estadual. Porém, para este artigo vamos considerar apenas os grupos 1 (10 acadêmicos) e 2 (8 acadêmicos) que residem e atuam na região da zona rural do município, os demais 11 acadêmicos formam o grupo que reside e atua na sede do município.

Nesse processo foi indispensável o acompanhamento dos professores orientadores dos estágios, visto que são estes os atores responsáveis por estabelecerem o diálogo necessário para que as intervenções e adaptações planejadas pelos estagiários sejam executadas no campo do estágio da melhor forma possível. Contribuindo assim para a práxis destes acadêmicos que já atuam na docência em suas comunidades, no entanto, na sua maioria, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a atuação nos Estágios Supervisionados I e II para estes é o primeiro contato destes professores com a matemática sistematizada dos Ano Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que é de suma importância, visto que este é o público alvo do licenciado em Matemática.

Assim, o estágio coopera para a redução do risco de a experiência com o estágio se configurar apenas como momentos de experiência acadêmica, sem um impacto real no processo de formação dos indivíduos (Costa; Baltar, 2014).

> [...] o monitor do estágio, promove uma ponte de ligação entre o professor da disciplina e seus alunos [...] e deve manter contato constante com o desenrolar dos fatos da disciplina, para auxiliar no planejamento das atividades desta (p. 2).

A experiência é essencial ao exercício de todas as profissões ou até mesmo de atividades cotidianas, no entanto, conforme Yi-Fu Tuan (1983), para experimentar o incerto, aprender algo novo, faz-se necessário desarraigar convicções, abrir-se ao inesperado.

Nessa perspectiva, considerando as características dos acadêmicos do Parfor, que já trazem consigo experiências de outras etapas e até outras modalidades de ensino, é que o estágio supervisionado se configura como uma das mais importantes etapas neste processo de formação inicial.

O período dos estágios supervisionados na Licenciatura em Matemática é fundamental para a construção dos conhecimentos pedagógicos bem como reconhecer na prática as especificidades da organização do ambiente escolar, do currículo específico das respectivas séries se para a interação entre as pessoas, levando a aprendizados que só serão possíveis por meio dessa prática específica desenvolvidas no campo de estágio conforme afirma Maria Lúcia Silva,

> [...] como atividade de ensino, o estágio não é, apenas, uma prática aplicada, uma verificação de teorias ou uma atividade de treinamento, mas um momento de apreensão do real no espaço de atuação profissional (2005, p. 14).

Assim sendo, o objetivo do percurso formativo centrou-se na perspectiva de que os discentes fossem capazes de compreender o estágio como tempo/espaço de aprendizagens da profissão, campo de investigação e de formação profissional no contexto das instituições da educação básica, na perspectiva de realizar a "articulação de uma práxis educativa como forma de produção de conhecimento e de

reflexão diante da realidade a ser investigada no contexto escolar" (Maciel; Corrêa; Oliveira, 2019, p. 427). Identificando, assim, as singularidades do ensino de matemática e os processos pedagógicos que se efetivam, para alcançar as habilidades e competências indicadas em cada fase. Assim, apresentamos a questão que norteou o desenvolvimento deste relato de experiência: Quais são as experiências vividas no estágio supervisionado em licenciatura em Matemática pelo Parfor e suas consequentes contribuições para a constituição da identidade profissional dos professores acadêmicos participantes da proposta?

Na primeira seção apresentamos uma discussão teórica acerca da Formação inicial de professores em primeira licenciatura pelo Parfor baseado em documentos do Ministério da Educação (MEC), bem como a análise de alguns autores acerca do programa. Na segunda seção apresentamos algumas peculiaridades do acadêmico professor da educação escolar indígena, trazendo também as legislações pertinentes à oferta da educação para povos indígenas. Por fim, na terceira seção, apresentamos alguns aspectos da experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II na turma de licenciatura em Matemática ofertada pela UEA, no município de Santo Antônio do Içá, e as adaptações necessárias que foram realizadas considerando a necessidade da equidade na educação.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PRIMEIRA LICENCIATURA PELO PARFOR

O Parfor foi instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, é uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que visa consolidar a formação acadêmica de classes de professores da Educação Básica em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. É um programa criado pelo governo brasileiro para oferecer formação inicial de professores em licenciaturas para profissionais que já atuam na educação básica, mas não possuem formação específica na área, pode oferecer primeira ou segunda licenciatura.

O Programa é considerado uma política emergencial que incentiva a formação em nível superior de professoras que atuam

na educação básica pública, proporcionando-lhes chances de acesso à Educação Superior gratuita e de qualidade. Assim, os princípios que devem orientar as Instituições de Educação Superior no planejamento pedagógico tratam da:

> [...] articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (Brasil, 2013, p. 28).

No caso da oferta da primeira licenciatura pelo Parfor algumas características específicas precisam ser observadas, a começar pelo público-alvo, que se configura pelos profissionais que já atuam como professores na rede pública (estadual ou municipal) de educação básica, no entanto, possuem formação em nível de licenciatura, logo, são professores leigos em pleno exercício da profissão, segundo Barreto (2015, p. 691):

> O fato mesmo de ela constituir uma condição híbrida de formação inicial e continuada de docentes no exercício da profissão cria um espaço especial, uma situação potencialmente privilegiada para as tentativas de aproximação da formação centrada na escola e no trabalho docente, uma situação mais propícia à interação dos conhecimentos acadêmicos com a realidade da escola básica.

Quanto a modalidades de curso, podem ser oferecidos de maneira presencial ou à distância, dependendo da disponibilidade de cada instituição de ensino superior, de maneira a possibilitar o acesso à formação para professores que estão em diferentes regiões do país, com grade curricular reestruturada para atender às necessidades específicas dos professores em formação, abordando tanto objetos do conhecimento específico da área de atuação, quanto metodologias de ensino. A formação em primeira licenciatura inclui estágio supervisionado, proporcionando ao futuro professor a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em ambiente escolar real.

> A prática pedagógica do professor na formação inicial é fator de importância seja essa prática realizada enquanto

> componente curricular, estágio supervisionado ou em programas de iniciação à docência. A oportunidade de dialogar com a docência e a prática de sala de aula desde o início da formação poderá resultar em docentes mais preparados, possibilitando a troca de experiências, enriquece e motiva os docentes em formação. [...] é necessário priorizar a prática e [...] oportunizar a prática na formação inicial do professor pode ser uma forma de encaminhar o futuro professor preparado para a sala de aula e sabedor de suas responsabilidades em relação ao conhecimento teórico necessário para o exercício da docência (Souza, 2017, p. 08).

Durante o curso, os participantes do Parfor são acompanhados e avaliados para garantir a qualidade da formação. É importante ressaltar que as informações específicas podem variar de acordo com a instituição de ensino superior responsável pela oferta do curso.

O Parfor desempenha um papel fundamental no fortalecimento da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, oferecendo a formação em serviço, e alcançando logradouros mais inóspitos, contribuindo assim para a redução das deficiências na formação docente, promovendo impactos positivos no cenário educacional do país.

O ACADÊMICO-PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Conhecer o perfil dos acadêmicos pode servir de instrumento à instituição de Ensino Superior, no sentido de adequar metas e objetivos ao profissional que essa instituição visa formar e colocar no mercado, no entanto, no caso do Parfor, esse acadêmico já atua como professor, e é muitas vezes multifacetado, pois esse profissional desempenha papéis distintos tanto na pesquisa, quanto no ensino.

A busca por formação acadêmica para os profissionais que atuam nas áreas rurais dos municípios apresenta certas peculiaridades, que vão desde a logística de locomoção, carência de oferta e por vezes perpassa pelos conflitos culturais e até da língua falada pelos mesmos, porém é imprescindível para quem trabalha na educação, é essa formação acadêmica que vai subsidiar a prática desse

profissional, é ela que vai contribuir para que o professor esteja apto para educar e formar bons cidadãos para sociedade.

Nesse sentido, a formação de professores implica diretamente nos impactos educacionais gerados, de maneira que se faz necessário atribuir aos programas de formação de professores sejam elas de formação inicial como o Parfor, por exemplo, ou de formação continuada, experiências e adaptações necessárias para o estágio na zona rural, ou em escolas que ofereçam educação escolar indígena, ou mesmo que tenham em seu corpo discente ou mesmo no corpo docente indígenas, aldeados ou não.

Quando delimitamos o foco da nossa atenção para as áreas de concentração de povos indígenas, faz-se necessário revisitar algumas legislações e instituições, como o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), e mais tarde o SPI, criados com o intuito de integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Portanto, ao delimitar o foco na situação dos povos indígenas, é crucial considerar tanto o histórico dessas instituições, quanto os desenvolvimentos mais recentes, avançando na promoção de um entendimento abrangente e informado sobre a situação dessas comunidades no Brasil.

O decreto de criação do SPI previa a criação de escolas para instrução primária sem caráter obrigatório, com o intuito de resguardar e não interferir nas culturas locais "os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade" (Brasil, 1910, Art. 15).

Ainda sobre essa situação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 enaltece esses regulamentos constitucionais e em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Já as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no país, foram regulamentadas pela resolução 03, do Conselho Nacional, "reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios" (Brasil, 1999, Art. 1º).

Nem todos os estados e municípios da união priorizam a construção de escolas indígenas que promovam uma educação de maneira a valorizar a cultura e a língua destes povos, e não tendo uma escola que apresente tais condições, os pais de alunos indígenas matriculam seus filhos na escola que tem em suas comunidades,

muitas vezes escolas não indígenas, regulares, desconsiderando o que lhes garante a Resolução CNE 03/1999 (Brasil, 1999), que estabelece a prioridade de que os professores das escolas devem ser indígenas e têm direito à formação em serviço.

A construção e manutenção de escolas indígenas que valorizam a cultura e a língua desses povos são fundamentais para garantir uma educação contextualizada e respeitosa. A presença de professores indígenas desempenha um papel crucial nesse processo, pois eles têm um entendimento mais profundo da cultura, tradições e línguas locais, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

A desconsideração da Resolução CNE 03/1999 pode resultar na perda da especificidade cultural na educação dos povos indígenas, comprometendo a preservação de suas identidades. É importante destacar que o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas são princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço conjunto de diferentes esferas do governo, comunidades indígenas, organizações não governamentais e a sociedade em geral. O diálogo e a parceria entre esses atores são cruciais para desenvolver e implementar políticas educacionais que atendam às necessidades específicas dos povos indígenas, garantindo o respeito à diversidade cultural e o pleno exercício de seus direitos.

Nesse contexto, os acadêmicos-professores se deparam com uma vasta pluralidade de público, e como em alguns casos a Resolução CNE 03/1999 (Brasil, 1999), é considerada, temos um quantitativo considerado de professores indígenas trabalhando em áreas indígenas com alunos indígenas ou não.

A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ao considerarmos os dois contatos presenciais com os acadêmicos supracitados, faz-se necessário ressaltar algumas situações inóspitas encontradas que necessitam de intervenção e adaptação dos professores de estágio para que o mesmo pudesse acontecer de maneira satisfatória.

A primeira consideração a ser feita foi com o rigor ortográfico dos relatórios de estágio, visto que os acadêmicos não possuem a língua

portuguesa como primeira língua, coube aos professores orientadores de estágio, fazerem as devidas correções, considerações e compreensão da intencionalidade da escrita, de maneira que não se pode considerar o mesmo rigor ortográfico imposto aos alunos de turmas ofertadas na região urbana como na capital.

Outra situação que precisou de adaptação foi no Estágio Supervisionado II, que tinha como foco o Ensino Médio, e em algumas comunidades esta etapa de ensino só é oferecida pelo Sistema Presencial Mediado por Tecnologia, por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), nesse tipo de oferta as aulas são ministradas pelo professor Ministrante, nos estúdios do CEMEAM, ao vivo, e transmitidas de maneira síncrona pelo sistema IPTV (Internet Protocol Television), que é um sistema que oferece a transmissão de sinais de televisão por meio de redes de protocolo de internet.

Em cada ponto de recepção, por meio de aparelhos de televisão, e demais aparelhos necessários, cada turma de alunos é acompanhada por um professor presencial, encarregado por mediar os processos educativos e demais atividades propostas, no entanto essa oferta ocorre de maneira modular, sendo um componente curricular ofertado em cada data previamente estabelecida e de maneira linear para todos os pontos do estado.

Este ensino tem muita relevância no Amazonas, alcançando especialmente a zona rural dos municípios, e é reconhecido internacionalmente, no entanto para a regência de estágio dos acadêmicos que residem em comunidades que só possuem essa oferta de Ensino Médio foi um fator complicador. Coube então ao grupo de professores orientadores de Estágio traçar adaptações juntamente com seus orientandos para que estes pudessem avançar nas etapas do Estágio Supervisionado II.

A solução encontrada foi orientar os acadêmicos para que participassem da fase de observação acompanhando os professores presenciais, nas datas em que os módulos de matemática estivessem sendo ofertados naquele semestre para as turmas de Ensino Médio, e preparar planos de aula com o apoio desse professor presencial, para ser explorado como uma espécie de reforço em outros momentos diferentes daqueles em que as aulas eram transmitidas. Optou-se assim para realizar esses momentos de regência aos sábados, com a presença do professor presencial das turmas para as devidas avaliações.

> não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s) (Candau, 2008, p. 13).

Equidade na educação não se trata apenas de oferecer as mesmas oportunidades a todos, mas sim de reconhecer e abordar as desigualdades sistêmicas que impedem o acesso igualitário ao conhecimento. É um compromisso contínuo com a justiça educacional, visando garantir que cada aluno, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia ou gênero, tenha as condições necessárias para atingir seu pleno potencial.

> Hoje, esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (Candau, 2008, p. 15).

A formação de professores com ênfase no multiculturalismo é uma prática pouco comum no Brasil. Sendo, portanto, ainda raro encontrar profissionais que trabalhem com base no conceito de multiculturalismo. O estágio é o caminho mais viável para futuras práticas na profissão do acadêmico, no entanto, é um caminho árduo que necessita de um olhar empático por parte das IES e dos professores orientadores, para que possa cumprir com seu intuito de proporcionar bons frutos e experiências positivas, de modo a contribuir de forma significativamente com a práxis dos acadêmicos.

Não se pode ignorar também que o estágio é a etapa mais complexa da vida de um universitário, pois tem que conciliar os estudos de outras disciplinas com o estágio, a construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e no caso dos acadêmicos-professores com sua atuação em sala de aula em suas respectivas turmas. Nesse sentido, é primordial que as IES criem metodologias, adaptações e outras estratégias que objetivem dirimir as possíveis dificuldades que possam vir a lhes desmotivar.

Faz-se necessário promover sempre uma aproximação mais realista do campo de estágio e a realidade vivida pelos estagiários, para que este momento não se configure como uma mera construção de documentos burocráticos e sim contribuam para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e prática dos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478- rbedu-20-62-0679.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DPEF. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 2002.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. *In*: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (orgs.). *Educação em Direitos Humanos*: temas, questões e propostas. Petrópolis/RJ: DP et Alli Editora, 2008. p. 73-92.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

COSTA, J. S.; BALTAR, S. L. S. M. A. A importância e concepção da monitoria do estágio supervisionado para alunos do curso de licenciatura em biologia. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 1 n. 2, 2014. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/issue/view/71. Acesso em: 29 jun. 2023.

MACIEL, R. A.; CORRÊA, A. M. R.; OLIVEIRA, L. C. C. de. Reflexões sobre o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos em Bragança (PA). *Revista Exitus*, v. 9, n. 3, p. 425-450, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID937. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/937. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, M. L. S. F. *Estágio curricular*: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN, 2005a.

SOUZA, M. A. S. Formação inicial do professor de matemática: a importância da prática pedagógica. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. 1, 2017. ISSN 2526-3560. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/91. Acesso em: 30 nov. 2023. Doi: http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v1iEsp.91.

TUAN, Y. F. *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência. Tradução: Lídia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

SÃO PAULO DE OLIVENÇA

São Paulo de Olivença, fundado em 1689, é um município brasileiro do interior do Amazonas, pertencente à área da Mesorregião do sudoeste amazonense e microrregião do Alto Solimões. Situa-se na região sudoeste do estado, distando 1.235 km. Neste município foram formados pelo programa Parfor 166 professores nos cursos de Geografia, Pedagogia e Pedagogia Intercultural Indígena.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL: Duas disciplinas de línguas indígenas do PARFOR

Chandra Wood Viegas

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) representa uma iniciativa da Capes voltada para aprimorar a formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica. Esse programa se destaca por oferecer cursos de licenciatura alinhados com as áreas de atuação dos professores, visando promover uma formação mais adequada e específica.

O principal objetivo do Parfor é impulsionar a oferta de cursos de licenciatura com propostas pedagógicas que atendam às particularidades da formação inicial de professores em serviço. Além disso, busca proporcionar aos docentes da rede pública de educação básica a oportunidade de acessar formação superior em cursos de licenciatura nas áreas em que atuam, promovendo uma integração mais estreita entre a educação superior e a educação básica.

A dinâmica operacional do Parfor envolve a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de editais que selecionam propostas de cursos de licenciatura. Esses cursos são direcionados a diferentes perfis de docentes em exercício na educação básica, contemplando turmas especiais em três modalidades: primeira licenciatura, para docentes sem formação superior; segunda licenciatura, para aqueles com licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; e formação pedagógica, para docentes que possuem curso superior, mas sem habilitação em licenciatura.

Assim, o Parfor emerge como um mecanismo estratégico para fortalecer a formação docente, integrando a realidade das escolas como um espaço privilegiado de formação e pesquisa. Através desse programa, a Capes promove a expansão do acesso à educação superior e contribui significativamente para a melhoria da qualidade da educação básica, alinhando-se aos desafios contemporâneos no campo da educação.

A formação de professores indígenas é um recurso de suma importância para o fortalecimento linguístico e cultural. É, pois, uma das principais demandas das comunidades que têm suas línguas

ameaçadas. Em muitos contextos, as línguas indígenas enfrentam desafios de preservação devido à globalização, assimilação cultural e pressões externas. Nesse cenário, a formação de professores indígenas emerge como um dos pilares da preservação e revitalização das línguas e culturas locais.

Os professores indígenas, ao serem formados e atuarem em suas próprias comunidades, trazem consigo uma compreensão profunda das nuances linguísticas e culturais. Esse conhecimento intrínseco é fundamental para transmitir não apenas o idioma, mas também os valores, tradições e modos de vida específicos de cada grupo étnico. A presença de professores indígenas nas escolas favorece o processo de ensino e aprendizagem e promove um ambiente de educação mais inclusivo e culturalmente valorizado.

A formação de professores indígenas contribui diretamente para a manutenção da diversidade linguística, combatendo o declínio gradual de idiomas locais. A transmissão intergeracional da língua e cultura por meio de educadores indígenas ajuda a consolidar a identidade das comunidades, fortalecendo os laços entre gerações e preservando elementos únicos que compõem o patrimônio cultural desses povos.

Além disso, a presença de professores indígenas nas escolas representa uma forma de empoderamento das próprias comunidades. Isso eleva o status e a representatividade dos povos indígenas no sistema educacional e promove uma abordagem mais autêntica e contextualizada do ensino, alinhada às necessidades e aspirações específicas das comunidades locais.

Conforme destacado por Maher (2008) e fundamentado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, é ressaltada a importância da preparação do professor como pesquisador. De acordo com o RCNEI, os professores devem se desenvolver como potenciais pesquisadores, engajando-se em investigações sobre temas relevantes para a escola e a comunidade. Essa abordagem visa capacitar o educador não apenas a utilizar conhecimentos existentes, mas também a gerar novas contribuições ao campo educacional, fomentando, assim, a produção de conhecimento no âmbito escolar e comunitário. Então, "para isso, há que aprender a fazer levantamentos, sistematizar e analisar as informações reunidas,

interpretar esses conhecimentos e promover a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na escola" (Brasil, 1998, p. 81).

As duas disciplinas de formação de professores apresentadas aqui – 1) Estudos Fonológicos aplicados ao Ensino de Línguas Indígenas e 2) Tópicos de Sintaxe Aplicados a Línguas Indígenas – integram o currículo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena/ PARFOR, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no município de São Paulo de Olivença, Amazonas. Essas duas disciplinas foram ministradas pela Profa. Chandra Viegas, doutora em linguística pela Universidade de Brasília.

As principais línguas que foram abordadas durante essas duas disciplinas foram a língua Kokama e a Língua Kambeba, ambas criticamente ameaçadas, devido aos fatos históricos que enfrentaram e pela crescente interrupção da transmissão intergeracional natural nas últimas gerações devido à imposição da língua portuguesa pela cultura dominante, o que fez com que atualmente existissem poucos falantes plenos dessas línguas. No entanto, existem muitos esforços para fortalecer tanto a língua Kokama (Almeida; Rubim, 2012; Viegas, 2014; Rubim, 2016; Simão, 2022), como a língua Kambeba (Silva, 2012; Braga, 2019; Oliveira; Cruz, 2022). Conforme Simão:

> Apesar de a "educação intercultural e bilíngue" ser assegurada, por lei, para todas as comunidades, a realidade dentro das escolas é outra, visto que línguas como a Kokama e a Kambeba sofreram grande repressão social, sendo quase completamente extintas, motivo pelo qual, hoje, eles lutam de forma incansável para resgatar e afirmar sua cultura/língua materna, principalmente, por meio da escola (2022, p. 53).

O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor, juntamente com seu currículo que engloba disciplinas de linguística direcionadas para línguas indígenas, configura-se como uma iniciativa significativa e um esforço concreto na promoção do fortalecimento linguístico e cultural.

Recentemente, no dia 21 de setembro de 2023, o Ministério da Educação e a Capes lançaram o "Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - Parfor

Equidade". Essa iniciativa tem como propósito capacitar professores e pedagogos destinados a atuar nas redes públicas e comunitárias voltadas para a educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como na educação especial inclusiva e bilíngue de surdos[41]. Trazendo, assim, mais uma oportunidade para a formação de professores.

DISCIPLINA 1: ESTUDOS FONOLÓGICOS APLICADOS AO ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

A disciplina "Estudos Fonológicos Aplicados ao Ensino de Línguas Indígenas" (PIND0505) foi lecionada para as turmas SPD14_T01 e SPD14_T02 do Curso de Pedagogia Intercultural pelo Parfor, no período de 08 a 16 de agosto de 2016, 5º módulo 2016/2, na Escola Normal Superior – ENS em São Paulo de Olivença, AM. As 60 horas de carga horária foram integralmente cumpridas, abrangendo atividades na sala de aula do curso e práticas pedagógicas em escolas locais.

Essa disciplina teve como ponto de partida os estudos introdutórios dos conceitos fundamentais da fonologia. Um dos principais objetivos foi a ativação das memórias dos estudantes, especialmente aquelas relacionadas ao contato com a língua Kokama/Kambeba. Durante o curso, foram abordados aspectos que envolveram a forma, a pronúncia e o significado das palavras nas línguas indígenas consideradas, visando contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dessas línguas.

No âmbito dos objetivos específicos, a disciplina buscou trabalhar os quadros fonéticos e fonológicos das línguas Kokama e Kambeba, além de criar um quadro da atitude e comportamento linguístico que poderia ser valioso para abordagens pedagógicas. Também se propôs a refletir sobre a necessidade e as condições para a produção de materiais didáticos direcionados ao ensino-aprendizagem da língua Kokama/Kambeba. Além disso, estimulou nos alunos o pensamento produtivo, o conhecimento sistemático, a criatividade e o espírito crítico.

O conteúdo da disciplina foi organizado em unidades, abordando desde os estudos introdutórios da fonologia até a

41 Ao vivo | MEC e CAPES lançam o Parfor Equidade. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x7HKSAx6lFE&ab_channel=CAPES_Oficial Acesso em: 16 dez. 2023.

aplicação prática dos conhecimentos fonológicos no ensino-aprendizagem da língua Kokama/Kambeba no nível de Educação Básica. Cada unidade explorou temas específicos, como as memórias relacionadas ao contato com línguas indígenas, o quadro da atitude e comportamento linguístico, a escolha e aplicação das palavras no cotidiano, a apresentação de materiais didáticos e a diversidade desses materiais, incluindo DVDs multimídia (Viegas *et al*., 2009, 2010, 2011), livros, música, jogos, entre outros.

Os procedimentos metodológicos adotados na disciplina envolveram aulas expositivas e dialogadas, discussões, esclarecimentos de temáticas, trabalhos individuais e em grupo, dinâmicas interativas para estimular a apreensão e exposição de conteúdos, além da apresentação de materiais multimídia. Recursos pedagógicos como TV, vídeo, projetor, DVD, áudio e internet foram utilizados para enriquecer a abordagem pedagógica e proporcionar uma experiência mais abrangente aos alunos.

Portanto, a disciplina foi conduzida com base nos objetivos estabelecidos para sua implementação. O desenvolvimento da disciplina, que envolveu acadêmicos das etnias Kambeba e Kokama, compreendeu uma variedade de atividades ao longo de oito dias de estudo intensivo, no horário das 8h às 18h.

No primeiro dia, houve a apresentação dos acadêmicos e visitantes, com destaque para as pronunciações das lideranças indígenas e a abordagem de aspectos linguísticos, como pronúncia, saudações, fala do homem e da mulher, além de numerais. Uma atividade interativa promoveu a apresentação de diálogos nas línguas Kokama e Kambeba.

No segundo dia, aprofundou-se o estudo com foco em acentuação, pronomes, fonética, fonologia e leitura de textos específicos, como o material didático "Fonética e Fonologia",[42] do professor Demerval da Hora Oliveira. A aplicação da Avaliação 1 ocorreu nesse dia, a AP1: Avaliação com questões objetivas e dissertativas, a qual considerou aspectos básicos da fonologia contemplados nas aulas. Além disso, buscou ativar as memórias dos estudantes relacionadas ao contato com a língua Kokama/Kambeba.

O terceiro dia envolveu a apresentação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas, com destaque para o estudo

42 Disponível em: https://docplayer.com.br/4277006-Demerval-da-hora-oliveira.html

do Dicionário Omágua (Kambeba) do Peru (O'Hagan, 2011) e o sistema fonêmico Kokama (Faust; Pike, 1959). A presença da cacique Eronilde Fermin enriqueceu o debate ao apresentar diferenças entre os Kambeba do Peru e do Brasil, além de compartilhar o dicionário Kambeba de sua autoria e recursos audiovisuais sobre a história e língua Kambeba.

O quarto dia foi marcado pela aplicação da Avaliação 2, onde os acadêmicos apresentaram resultados valiosos, destacando as relações estabelecidas entre as palavras escolhidas nos dicionários e a vida cotidiana, enriquecendo a pesquisa. A atividade foi baseada nos dois dicionários existentes da língua Kokama, Espinosa (1989) e Vallejos e Amías (2015). Nessa atividade, os acadêmicos foram orientados a escolher uma palavra de cada um dos dois dicionários e copiar o verbete, seguindo os seguintes passos: 1) Explicar por que escolheram essa palavra; 2) Criar um desenho relacionando o conceito escolhido com questões do cotidiano; 3) Elaborar uma nova frase com a palavra escolhida, utilizando o vocabulário abordado nesta disciplina.

No quinto dia, realizou-se a atividade pedagógica final na escola indígena Kokama *Yatyry ikwá* (Figura 1), na comunidade Monte Santo (Figura 2), com acadêmicos Kokama formando grupos e utilizando dramatização e cartazes para abordar a história do povo Kokama e música na língua Kokama (*Era na Kwema,* 'Bom dia'!) (Figuras 3 e 4).

Figura 1 - Acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural (UEA/Parfor)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Figura 2 - Acadêmicos chegando na comunidade São Francisco Xavier/Monte Santo para realizar a Atividade pedagógica[43]



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Figura 3 - Apresentação dos acadêmicos do curso Pedagogia Intercultural (UEA/Parfor)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Figura 4 - Arte da história do povo Kokama criada pelos acadêmicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

43 Um agradecimento especial ao Supervisor Kokama Prof. Roberval Pereira Simão, ao Prof. Prudêncio dos S. Mauricio, ao Gestor José Maria Moraes Arcanjo e ao comunicador Gracildo Kokama que nos receberam e apoiaram durante a visita à comunidade Monte Santo e ao longo do desenvolvimento da disciplina.

A preparação das atividades finais em sala de aula ocorreu no sexto dia, enquanto o sétimo dia foi destinado à atividade pedagógica na escola Kambeba Escola Municipal Prof. Ivan Balieiro Saraiva. Os acadêmicos Kambeba utilizaram o teatro de fantoches (Figuras 5 e 6), criando o próprio cenário com ripas de madeira (Figura 7), como metodologia de ensino-aprendizagem da língua Kambeba, além de cartazes com palavras na língua Kambeba.

Figura 5 - Teatro de fantoches e alunos da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Figura 6 - Teatro de fantoches, cartazes e alunos da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Figura 7 - Cenário do teatro de fantoches criado pelos acadêmicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

No oitavo dia, ocorreu a Prova Final da Disciplina, que abrangeu a elaboração de material para o ensino-aprendizagem da língua Kokama/Kambeba. Esse material foi desenvolvido com base nas atividades pedagógicas realizadas nas escolas durante a disciplina, visando aplicar as questões fonológicas ao ensino-aprendizagem da língua Kokama/Kambeba no nível de Educação Básica em escolas indígenas. Os acadêmicos foram orientados a seguir o seguinte roteiro para a criação do material: 1) Contextualizar a situação da língua na escola e na comunidade (número de alunos e turmas, número de falantes da língua Kokama/Kambeba na comunidade, cursos da língua Kokama/Kambeba na escola e comunidade, entre outros); 2) Tema; 3) Público-alvo; 4) Objetivos; 5) Metodologia; 6) Atividades propostas; 7) Observações e reflexões. A conclusão da disciplina se deu com a entrega das provas finais e a divulgação das notas. Todos os materiais apresentados pelos acadêmicos revelaram elementos enriquecedores do ponto de vista pedagógico e metodológico, contribuindo para a abordagem crítica e reflexiva de questões relevantes para a educação diferenciada.

Os acadêmicos, tanto Kokama quanto Kambeba, demonstraram um grande comprometimento, agindo como agentes ativos no desenvolvimento das atividades propostas. A presença e contribuições da cacique Kambeba Eronilde Fermin foram fundamentais para o enriquecimento da disciplina, apresentando conhecimentos valiosos sobre a língua e o povo Kambeba, provenientes de pesquisas de campo e publicações.

Ademais, a participação de 21 visitantes – incluindo o presidente da ACIK, supervisores e gestores escolares, membros do conselho local e distrital, além de professores indígenas de diversas comunidades – contribuiu significativamente para a diversidade de conhecimentos compartilhados, promovendo diálogos sobre questões importantes para os povos indígenas, além de conhecimentos sobre as línguas abordadas.

Na ocasião, como sugestão à Coordenação de Curso/Local, propôs-se a implementação de uma biblioteca digital e física exclusiva para o curso de pedagogia intercultural, com o intuito de aprimorar o acesso dos acadêmicos a materiais relevantes. Essa iniciativa pode otimizar o processo de pesquisa e aprendizagem, fomentando um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico.

DISCIPLINA 2: TÓPICOS DE SINTAXE APLICADOS A LÍNGUAS INDÍGENAS

A disciplina "Tópicos de Sintaxe Aplicados a Línguas Indígenas" (PIND0607) foi ministrada para as turmas SPD14_T01 e SPD14_T02 do Curso de Pedagogia Intercultural pelo Parfor, no período de 21 a 01 de fevereiro de 2018, 8º módulo - 2018/1, na Escola Normal Superior – ENS em São Paulo de Olivença, AM. A carga horária de 60 horas foi cumprida por meio de atividades na sala de aula do curso.

O objetivo principal foi apresentar aspectos introdutórios da Sintaxe que pudessem colaborar para a pesquisa e o ensino-aprendizagem da língua Kokama no nível de Educação Básica, bem como buscar ativar as memórias relacionadas ao contato dos estudantes com a língua indígena. Nos objetivos específicos, destacou-se o trabalho minucioso com os termos da oração e a ordem de palavras. A disciplina também se propôs a refletir sobre a produção de materiais didáticos e estimular no estudante o pensamento produtivo, conhecimento sistemático, criatividade e espírito crítico.

Desse modo, a disciplina proporcionou uma abordagem sistemática aos estudos introdutórios de conceitos sintáticos no âmbito da Linguística, oferecendo uma descrição aprofundada de línguas indígenas, com foco especial na língua Kokama, dado que todos os acadêmicos envolvidos nesta disciplina pertenciam ao povo Kokama. Os aspectos abordados incluíram, por exemplo, os termos da oração e a ordem de palavras na análise sintática, promovendo um estudo comparativo entre línguas e aplicando esses conhecimentos ao cotidiano dos estudantes.

O conteúdo foi dividido em unidades, cobrindo desde os estudos introdutórios da Sintaxe até a aplicação prática desses conhecimentos ao ensino-aprendizagem da língua Kokama. Cada unidade explorou temas específicos, como a descrição de línguas, aspectos sintáticos e comparativos, além da escolha e aplicação de frases no cotidiano.

Os procedimentos metodológicos empregados incluíram aulas expositivas e dialogadas, discussões, trabalhos individuais e em grupo, dinâmicas interativas para a apreensão e exposição de conteúdos, utilizando recursos pedagógicos como TV, vídeo, projetor, DVD, áudio e internet.

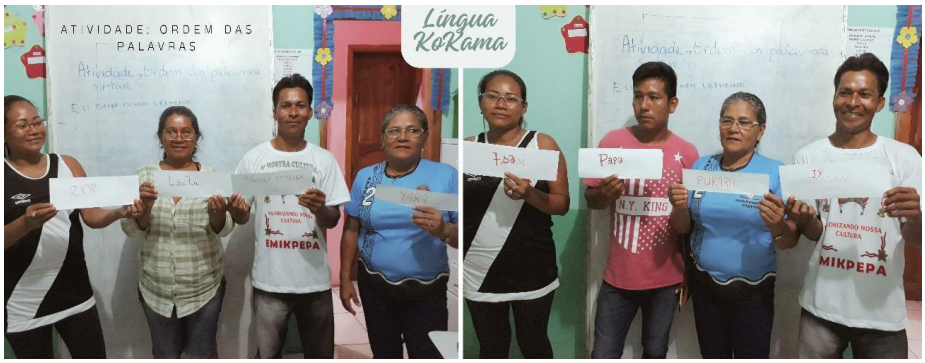
A avaliação da disciplina seguiu as normas do Parfor, com avaliações específicas, como questões objetivas e dissertativas, seminários sobre tópicos de sintaxe e a elaboração de materiais para o ensino-aprendizagem da língua Kokama. Critérios como participação, interesse, argumentação, assiduidade e frequência também foram considerados para efeito de nota.

A disciplina foi conduzida em conformidade com os objetivos predefinidos para o seu desdobramento, contemplando um conjunto de atividades distribuídas ao longo de oito dias de estudo intensivo, no horário das 8h às 18h.

O primeiro dia incluiu a apresentação do Plano de Aula e a leitura dos textos "Sintaxe: objeto de estudo e perspectiva gramatical" (Kanthack, 2011) e "A linguística indígena no Brasil no século XVI e no século XX" (Rodrigues, 2008).

No segundo dia, realizou-se a revisão das áreas da linguística, seguida do estudo sintático da língua Kokama, abrangendo temas como sistema pronominal, marcas pessoais, diferenças entre a fala do homem e da mulher, ordem dos constituintes nas sentenças e orações transitivas e intransitivas. Uma atividade interativa promoveu a criação de sentenças pelos estudantes, considerando a ordem sintática das palavras na língua Kokama. Posicionavam-se lado a lado com o objetivo de formar uma frase, alternando posições e palavras para criar sentenças (Figura 8).

Figura 8 - Atividade: ordem das palavras na língua Kokama



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

O terceiro dia concentrou-se na sintaxe comparativa entre o português e o Kokama, abordando artigos definidos e indefinidos, sistema verbal, posse, nomes adjetivos, orações atributivas e análise sintática. A leitura e realização de exercícios das Lições 1 e 2 da gramática de Faust (1972) foram parte integrante da atividade deste dia.

No quarto dia, foi aplicada a Avaliação 1 (AP1), compreendendo questões objetivas e dissertativas sobre o conteúdo abordado durante a disciplina.

O quinto dia envolveu a leitura e realização de exercícios das Lições 3 e 4 de Faust (1972), além da realização da Avaliação 2 (AP2) por meio de seminários sobre Tópicos de Sintaxe. Os estudantes formaram grupos, escolheram temas relacionados à sintaxe, realizaram pesquisas e apresentaram seus trabalhos, contribuindo para a consolidação do aprendizado e para a aplicação pedagógica.

O sexto dia foi destinado à realização da Prova Final da Disciplina, que consistiu na elaboração de um pequeno livro de história na língua Kokama. Esse trabalho visou aplicar os tópicos de sintaxe considerando aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos. Cada estudante entregou individualmente seu livro (Figura 9), promovendo uma aprendizagem criativa e proporcionando histórias lúdicas enriquecidas com elementos culturais.

O sétimo dia culminou na conclusão e apresentação da Prova Final da disciplina pelos acadêmicos Kokama e Kambeba (Figura 10), juntando as duas turmas.

Figura 9 - Livros criados pelos acadêmicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Figura 10 - As obras e os seus criadores



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

No oitavo dia, procedeu-se à entrega das notas e à finalização da disciplina. Destacam-se como aspectos positivos a notável dedicação dos acadêmicos Kokama, que se destacaram como agentes ativos no desenvolvimento das atividades, e a contribuição de José Maria Moraes Arcanjo, gestor da escola indígena Kokama *Yatyry ikwá,* durante sua visita, oferecendo apoio aos acadêmicos.

Além disso, a estratégia de unir as turmas de acadêmicos Kokama (Profa. Chandra Viegas) e Kambeba (Profa. Yonara Cristina) para a produção de livros de história como Prova Final da disciplina resultou em benefícios evidentes, promovendo maior discussão e apreciação das produções literárias. A presença da Profa. Ivanise Tourinho, pesquisadora da língua Kokama, durante a apresentação da Prova Final, enriqueceu o evento ao proporcionar uma perspectiva valiosa sobre a produção de materiais didáticos em língua indígena.

APOIO DAS LIDERANÇAS E DAS COMUNIDADES

A formação de professores, quando respaldada pelo apoio de lideranças indígenas, comunidades e escolas locais, emerge como um pilar essencial para o fortalecimento linguístico e cultural das comunidades indígenas. Este enfoque colaborativo desempenha um papel poderoso na preservação das línguas indígenas, frequentemente ameaçadas de extinção, contribuindo para que a riqueza cultural expressa nessas línguas seja mantida e transmitida às futuras gerações.

A conexão intrínseca com o contexto local é uma característica distintiva desse modelo educacional. Ao envolver lideranças e comunidades, a formação de professores adquire uma contextualização específica, alinhando-se às necessidades particulares de cada comunidade indígena. Essa abordagem contextual promove práticas pedagógicas relevantes e significativas, proporcionando uma educação enraizada na realidade cultural local.

A abordagem participativa, caracterizada pelo engajamento ativo das lideranças indígenas, representa uma oportunidade para os educadores se beneficiarem do conhecimento cultural acumulado ao longo das gerações. Valorizando práticas tradicionais e modos de transmissão do conhecimento, essa colaboração reconhece a importância da sabedoria ancestral no processo educacional.

Além disso, a parceria com escolas locais favorece o desenvolvimento de materiais didáticos que refletem a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas. Esses materiais desempenham um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, promovendo o respeito pela riqueza cultural existente.

Mais do que uma estratégia educacional, a formação de professores em colaboração com comunidades indígenas contribui para o empoderamento local. Capacita os membros da comunidade a desempenharem papéis ativos no processo educacional, fomentando, assim, o desenvolvimento sustentável e a autonomia das comunidades indígenas.

Nessa abordagem, é importante destacar a importância da contextualização cultural na educação, enquanto a perspectiva da Pedagogia Decolonial (Tuhiwai Smith, 1999) ressalta a necessidade de descolonizar os métodos educacionais e de pesquisa, reconhecendo e valorizando os saberes locais como fundamentais para um processo educativo autêntico.

Figura 11 - Apoio dos visitantes Eronilde Fermin (2016), José Maria Arcanjo e Ivanise Tourinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Figura 12 - Alimentação oferecida pelas comunidades e acadêmicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a formação de professores indígenas é um recurso valioso para o fortalecimento linguístico e cultural, atuando como um agente vital na preservação da diversidade e na promoção da identidade das comunidades indígenas. Ao abrir ambientes de aprimoramento de educadores locais, estamos investindo tanto na educação, como na salvaguarda das tradições e idiomas que compõem a rica herança cultural indígena.

As atividades de pesquisa desenvolvidas durante o curso das disciplinas propiciaram aos acadêmicos a criação de suas próprias metodologias, considerando a importância das perspectivas indígenas na pesquisa e sua aplicabilidade para as comunidades. As atividades

pedagógicas nas escolas locais, a elaboração de materiais didáticos e a Prova Final da Disciplina foram etapas fundamentais para consolidar o aprendizado. Os resultados evidenciaram não somente o domínio conceitual, mas também a habilidade dos acadêmicos em aplicar esses conhecimentos de maneira criativa e contextualizada. Essas disciplinas representam uma iniciativa significativa para promover a diversidade linguística e cultural, contribuindo para a formação de professores mais sensíveis e preparados para atuar em contextos indígenas. O comprometimento com a preservação e revitalização das línguas indígenas, aliado à formação pedagógica, representa um caminho para o fortalecimento das comunidades e a continuidade de suas heranças culturais.

REFERÊNCIAS

BRAGA, J. J. S. Biografia: Eronilde de Souza Fermin Omagua/Kambeba. *Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional*. São Paulo de Olivença-AM. 9 de junho de 2019. Disponível em: https://osbrasisesuasmemorias.com.br/eronilde-de-souza-fermin-omagua-kambeba/ Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

ESPINOSA, L. *Breve Diccionário Analítico Castellano-Tupí del Perú*. Sección Cocama. Iquitos-Perú, 1989.

FAUST, N. *Gramática Cocama*: Lecciones para el Aprendizaje del Idioma Cocama. Série Linguística Peruana, Nº 6. Ministério de Educacion. Instituto Linguistico de Verano, 1972.

FAUST, N.; PIKE, E. G. O sistema fonêmico do Kokama. Tradução para o português de Enny Marins de Lima. *In*: *Série Linguística Especial, Publicações o Museu Nacional*. n. 1, Rio de Janeiro, Brasil, 1959. p. 11 a 55.

KANTHACK, G. S. *Letras Vernáculas*: sintaxe da língua portuguesa. Ilhéus: EDITUS, 2011. p. 1-30.

MAHER, T. M. Em busca de conforto lingüístico e metodológico no Acre indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, p. 409-428, 2008.

O'HAGAN, Z. (compiler). Diccionario del idioma omagua: Versi´on primera, 2011.

OLIVEIRA, C. M. F.; CRUZ, M. C. Panorama da língua Kambeba/Omágua em Manaus/Amazonas: possibilidades de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural. *Tellus*, [*S. l.*], v. 22, n. 49, p. 109-132, 2022.

RODRIGUES, A. D. A linguística indígena no Brasil no século XVI e no século XX. *In*: CAVALIERE, R. (org.). *Entrelaços entre textos*: miscelânea em homenagem a Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RUBIM, A. C. *O reordenamento político e cultural do povo Kokama*: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru. 2016. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, M. V. *Reterritorialização e identidade do povo Omágua- Kambeba na aldeia Tururucari-Uka*. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SIMÃO, I. T. Princípios da educação escolar indígena no resgate da língua Kokama. *Revista Científica FESA*, [*S. l.*], v. 1, n. 16, p. 52-70, 2022.

TUHIWAI SMITH, L. *Decolonizing Methodologies*: research and indigenous peoples. London-Otago: Zed Books, University of Otago Press,1999.

VALLEJOS, Y. R.; AMÍAS, M. R. *Diccionario Kukama-Kukamiria** Castellano. Lima: FORMABIAP y AIDESEP, 2015. p. 312.

VIEGAS, C. W.; CABRAL, A. S. A. C.; MACEDO, W. G.; LOPES, L. M.; ARCANJO, J. M. M.; SOUZA, L. M.; SANDOVAL, O. S.; TANANTA, L. M.; AIAMBO, O. A. *Material de apoio para professores Kokáma*: Makatipa na utsu? `Aonde você vai?'. DVD Volume 1, Alto Solimões, 2009.

VIEGAS, C. W.; CABRAL, A. S. A. C.; RUBIM, A. C.; MACEDO, W. G.; AIAMBO, O. A.; ARCANJO, J. M. M.; LOPES, L. M.; RAMIRES, E. R.; SANDOVAL, O. S.; SOUZA, L. M.; TANANTA, L. M. *Material de apoio para professores Kokáma*: Ritamaka ini utsu. 'Vamos para a comunidade'. DVD Volume 2, Alto Solimões, 2010.

VIEGAS, C. W.; CABRAL, A. S. A. C.; RUBIM, A. C.; AIAMBO, O. A.; ARCANJO, J. M. M.; LOPES, L. M.; MACEDO, W. G.; RAMIRES, E. R.; SANDOVAL, O. S.; SOUZA, L. M.; TANANTA, L. M. *Material de apoio para professores Kokáma*: Kokáma kumitsa 'Fala Kokáma'. DVD Volume 3, Alto Solimões, 2011.

VIEGAS, C. W. *Línguas em rede*: para o fortalecimento da língua e da cultura Kokama. 2014. 467 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HARMONIZANDO TRADIÇÕES E CIÊNCIA: Uma sequência didática sobre misturas homogêneas e heterogêneas para alunos do sexto ano em escola indígena do Amazonas

Josinei Costa da Silva, Marta Regina Pereira, Iatiçara Oliveira da Silva, Andrey Azedo Damasceno e Katell Uguen

O mundo à nossa volta é composto por inúmeras substâncias, algumas puras, mas muitas delas em combinação com outras. Quando olhamos para a água limpa de um copo ou o ar que respiramos, estamos nos deparando com misturas. As misturas podem ser classificadas em dois grandes grupos: homogêneas e heterogêneas. Segundo Smith e Jones (2010), uma mistura homogênea é aquela em que os componentes se misturam de forma tão completa que se torna impossível distinguir um componente do outro a olho nu. Por outro lado, em misturas heterogêneas, como o granito ou uma salada de frutas, é fácil identificar seus diferentes componentes. O ensino desses conceitos em ciências não apenas ajuda os alunos a entenderem a natureza das substâncias ao seu redor, mas também forma a base para estudos mais aprofundados sobre propriedades e transformações químicas no futuro (Borges; Santos, 2019).

Este trabalho visou elaborar e aplicar uma sequência didática delineada para o ensino das misturas homogêneas e heterogêneas e, assim, proporcionar aos alunos uma compreensão clara e aprofundada das diferentes misturas presentes no mundo ao nosso redor. Através desta sequência didática, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar e diferenciar substâncias puras de misturas, classificar misturas como homogêneas ou heterogêneas com base em suas características e exemplos, relacionar o conhecimento adquirido sobre misturas com situações do cotidiano e entender sua relevância e desenvolver uma base sólida para futuros estudos relacionados a propriedades e transformações químicas. O trabalho foi realizado durante o Estágio Supervisionado II no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Parfor/UEA.

MATERIAS E MÉTODOS

Este estudo foi conduzido Escola Municipal Indígena Kokamam Rano Raimuni, durante o estágio supervisionado II no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Parfor/UEA. Esta escola está situada na Comunidade Indígena Kokama Porto Lutador, pertencente ao município de São Paulo de Olivença, Amazonas (Figura 1).

Figura 1 - Imagens do local de realização do presente estudo



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Marconi e Lakatos (2003) enfatizaram que o universo ou população refere-se ao conjunto de seres, animados ou inanimados, que apresentam ao menos uma característica em comum. Segundo as mesmas autoras, uma amostra é uma porção ou parcela selecionada de forma conveniente da população, representando um subconjunto desse universo. Neste trabalho, a população amostral foi composta por discentes de duas turmas de 6° ano único com idades entre 11 e 13 anos, totalizando 10 alunos. Todos os alunos participantes deram anuência oral para o desenvolvimento da pesquisa.

Metodologia

A metodologia empregada nesta pesquisa adotou uma abordagem descritiva e qualitativa, utilizando técnicas específicas para sequência didática. Essas técnicas envolveram a observação

direta e a aplicação de questionários estruturados, executados ao longo do Estágio Supervisionado II. A combinação desses métodos permitiu uma compreensão mais profunda e contextualizada do objeto de estudo, fornecendo uma perspectiva multifacetada que favoreceu a análise rigorosa dos dados (Creswell, 2014; Zabala, 1998).

Procedimentos Metodológicos

Para Zabala (1998), sequência didática é "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos". Para a sequência didática abaixo, utilizamos como referência a sequência didática proposta por Zabala (1998):

1. **Primeiro Momento**: Seleção do tema trabalhado que foi misturas Homogêneas e heterogêneas.
2. **Segundo Momento**: Foi realizada a apresentação do tema da sequência didática "Misturas Homogêneas e Heterogêneas". Logo após, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio da turma sobre o tema, questionei-os sobre o que entendiam por misturas. Dos dez alunos, cinco tinham alguma noção do termo. Eles compartilharam exemplos do dia a dia, como combinar peixe com farinha ou tomar açaí com farinha e açúcar. Ressaltei que, por meio desses exemplos, eles já demonstravam certa familiaridade com o tema. Porém, ao indagar sobre os conceitos de misturas homogêneas e heterogêneas, percebi que havia um vácuo em seu conhecimento: nenhum aluno soube responder. Destaquei que, mesmo que inconscientemente, eles já tinham dado exemplos de ambos os tipos. Expliquei que, ao longo das quatro aulas que ministrava, aprofundaremos no entendimento dessas duas categorias de misturas e aprenderíamos a diferenciá-las e classificá-las.
3. **Terceiro momento**: Na aula subsequente, continuei atento, coletando informações a partir das respostas dos alunos, visando aprimorar as próximas aulas. Solicitei que os estudantes compartilhassem seus pensamentos sobre

os meus comentários anteriores e os de seus colegas. Pedi que aqueles que desejassem falar o fizessem, enquanto o restante da turma permanecesse em silêncio, demonstrando respeito por cada intervenção. Após essa interação, esclareci que a natureza da nossa aula será expositiva. Desenvolvi os conceitos do tema proposto, baseando-me nas dúvidas levantadas anteriormente. Expliquei que, por não dispormos de um projetor, utilizamos cartazes para expor o conteúdo. Nos cartazes, ilustrei e expliquei o que é uma mistura. Por exemplo, uma mistura pode ser composta por duas ou mais substâncias puras, denominadas componentes. Além disso, abordei o conceito de mistura homogênea, elucidando que essa é uma solução com aparência uniforme. Utilizei o soro caseiro como exemplo prático. Ao apresentar, um aluno questionou: "Professor, por que o soro caseiro é considerado uma mistura homogênea?" Respondi que, após a mistura do açúcar e sal na água, não distinguimos visualmente nem o açúcar nem o sal, apenas a água. Questionei a turma se já conheciam ou haviam tomado soro caseiro. A maioria confirmou que sim. Ao indagar sobre os ingredientes e o método de preparação do soro, uma aluna mencionou que se utilizava água, açúcar e sal, e descreveu o processo. Para concluir, informei que, na próxima aula, abordaremos a temática das misturas heterogêneas. Acrescentei também que traria exemplos práticos de misturas para a turma identificar.

4. **Quarto momento**: Durante a aula, questionei os alunos se possuíam dúvidas ou comentários sobre as lições anteriores e informei que estava à disposição para responder a quaisquer perguntas. Se não houvesse dúvidas, seguiríamos com a aula. Os estudantes indicaram que não tinham questões. Então, propus um questionamento: "O que é uma mistura heterogênea?". Dois alunos responderam: um deles mencionou que a mistura heterogênea é o oposto da homogênea, enquanto o outro definiu como uma mistura com duas ou mais fases distintas. Complementei, "Exatamente, mas vamos aprofundar essa definição para diferenciar claramente os dois tipos de mistura. Por exemplo, uma mistura comum de água e óleo é considerada

heterogênea porque as substâncias não se misturam. Assim, misturas em que seus componentes não se combinam são heterogêneas, enquanto aquelas que se mesclam uniformemente são homogêneas." Lembrei à turma de que, na aula anterior, prometi trazer alguns exemplos práticos. Assim, apresentei aos alunos diversos recipientes contendo misturas típicas do cotidiano, como uma xícara de café, um copo de suco, outro com água e um com uma combinação de água e areia. A ideia era que observassem e identificassem as características de misturas homogêneas e heterogêneas. Ao final da aula, solicitei que os estudantes trouxessem de casa materiais que pudessem ser utilizados em experimentos práticos na próxima lição, para que pudessem explorar ainda mais o conceito de misturas.

5. **Quinto momento**: Nesta aula, questionei os alunos sobre os conteúdos das aulas anteriores. Caso houvesse alguma dúvida, estaria à disposição para esclarecer. Se todos estivessem compreendidos, prosseguiríamos com o plano da aula. Iniciei referindo-me ao conhecimento prévio da turma e lembrando que já havíamos abordado os conceitos das duas misturas em aulas anteriores. Hoje, a proposta seria uma aula prática, na qual os estudantes colocariam a mão na massa. Perguntei se haviam trazido os materiais solicitados na última aula. Felizmente, todos afirmaram que sim. Solicitei que os posicionasse sobre a mesa para registro. Ao ver os materiais, percebi o entusiasmo e curiosidade dos alunos sobre o que viria a seguir. Com uma turma reduzida, instruí a formação de dois grupos de cinco integrantes cada. Em seguida, cada grupo deveria pegar cinco recipientes e, com os materiais trazidos, realizar as misturas propostas. Também pedi que, após as misturas, identificassem os recipientes com etiquetas, indicando os materiais usados e se a mistura resultante era homogênea ou heterogênea. Dos dez alunos presentes, oito identificaram corretamente os tipos de mistura, enquanto dois encontraram dificuldades. Expliquei que a atividade prática também serviria como avaliação. Os alunos foram incentivados a observar, realizar e, consequentemente, chegar a conclusões sobre os dois tipos de mistura. Ressaltei que a avaliação consideraria a

observação, participação e envolvimento ao longo de todas as aulas, além do conhecimento prévio demonstrado nas discussões. Solicitei que cada grupo apresentasse seus resultados, identificando as misturas em cada recipiente. A avaliação foi feita de forma individual e coletiva. Ao final, pedi que os grupos escolhessem um representante para compartilhar suas impressões sobre a atividade e o tema da aula. Um aluno do primeiro grupo expressou seu interesse pelo tema e agradeceu aos colegas de equipe. Um representante do segundo grupo também mostrou apreço pela aula e enfatizou o quanto aprendeu sobre as misturas homogêneas e heterogêneas. Ao observar a reação e participação dos alunos, pude avaliar suas habilidades e desempenho em relação aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Concluindo, falei: "Pessoal, nossa aula está terminando. Espero que tenham assimilado bem os conceitos de misturas homogêneas e heterogêneas. Foi um prazer compartilhar conhecimentos com vocês. Agradeço a atenção e participação de todos".

Análise dos Dados

Nós utilizamos uma análise descritiva com o objetivo de sumarizar e interpretar os dados para uma melhor compreensão, sem necessariamente realizar inferências estatísticas avançadas. A clareza e a precisão foram fundamentais para apresentar as informações de maneira eficaz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino-aprendizagem durante as aulas baseadas na sequência didática proposta por Zabala (1998) evidenciou uma clara progressão no entendimento dos alunos sobre o tema de misturas homogêneas e heterogêneas. No começo das aulas, apenas 50% da turma tinha alguma noção sobre o que era uma mistura. Entretanto, quando questionados sobre a diferenciação entre misturas homogêneas e heterogêneas, o conhecimento dos alunos era limitado.

À medida que as aulas progrediram e os conceitos foram reforçados através de exemplos práticos e discussões em sala de aula, os alunos demonstraram um aumento notável em sua compreensão. No final da sequência didática, durante a aula prática, 80% dos alunos conseguiram identificar corretamente os tipos de mistura. Além disso, a participação e o engajamento dos alunos foram altos, com muitos compartilhando suas opiniões, fazendo perguntas e envolvendo-se ativamente nos experimentos práticos. Isso sugere que a abordagem didática adotada foi eficaz em estimular o interesse dos alunos e em facilitar a compreensão.

O ensino através da sequência didática, como proposto por Zabala (1998), provou ser uma estratégia eficaz no contexto desta turma. A ordenação das atividades, do conhecimento prévio ao mais complexo, permitiu que os alunos construíssem seu entendimento passo a passo. Esta metodologia também se alinha com a ideia de Vygotsky (1978) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o aprendizado ocorre quando o aluno é desafiado além de seu nível atual, mas com suporte adequado. A ênfase na interação e discussão entre os alunos facilitou a troca de ideias e reforçou o aprendizado. Piaget (1970) já havia enfatizado a importância da interação social na construção do conhecimento, e os resultados deste estudo parecem corroborar essa visão.

Outro ponto de destaque foi a inclusão de atividades práticas. As experiências práticas proporcionam aos alunos a oportunidade de interagir diretamente com os conceitos, tornando o aprendizado mais concreto (Zômpero; Laburú, 2011; Andrade; Massabni, 2011). No entanto, é importante notar que, embora a maioria dos alunos tenha mostrado um entendimento aprofundado do tema, ainda houve 20% que encontraram dificuldades. Futuros esforços podem ser direcionados para identificar e abordar as lacunas no entendimento desses alunos, talvez através de instrução diferenciada ou atividades de reforço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo corroboram com a literatura existente sobre a eficácia da sequência didática como ferramenta pedagógica, especialmente em contextos indígenas e rurais, onde a integração do cotidiano dos alunos pode facilitar o processo de aprendizagem. O emprego de métodos expositivos complementados por práticas experimentais, em especial, mostrou ser benéfico para a assimilação dos conceitos.

No entanto, vale destacar que, apesar do sucesso geral da abordagem, ainda existiam alunos que encontraram dificuldades em diferenciar as misturas homogêneas e heterogêneas. Isso reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada e individualizada, buscando atender às necessidades específicas de cada aluno. A experiência também realça a importância do preparo do educador para trabalhar em contextos culturais diversos. A habilidade de adaptar conteúdos e estratégias didáticas a uma realidade específica, como a da Comunidade Indígena Kokama Porto Lutador, é fundamental para promover uma aprendizagem significativa. A valorização do conhecimento prévio dos alunos e a conexão com suas vivências cotidianas foram chaves para o sucesso do processo.

Por fim, a sequência didática proposta por Zabala (1998) se mostrou uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de conceitos científicos relacionados a misturas homogêneas e heterogêneas na Escola Municipal Indígena Kokamam Rano Raimuni. O estudo reforça a relevância de uma abordagem pedagógica contextualizada, participativa e ativa, que valorize o conhecimento e as experiências dos alunos. Para futuras intervenções, recomenda-se a continuidade na aplicação de sequências didáticas adaptadas, buscando sempre uma abordagem inclusiva e individualizada para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & educação*, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BORGES, G. S.; REIS, M. S. A. Ensino de ciências no ensino fundamental e os conceitos de química. *Anais da Semana de Licenciatura*, p. 567-571, 2019.

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa*: escolhendo entre cinco abordagens. Penso Editora, 2014. PIAGET, J. Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Orion, 1970.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. *Mind in society:* Development of higher psychological processes. Harvard university press, 1978.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Penso Editora, 2015.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, p. 67-80, 2011.

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: Atravessamento de práticas formativas entrelaçadas pela diversidade e inclusão

Joab Grana Reis

> Experiência é o sentido de travessia, cujo caráter aberto permite interromper o tempo e o espaço para produzir território do acontecimento, portanto do presente (Berti; Malena, 2022, p. 190).

Escrever sobre a experiência de si imbricado com a história de vida do outro, constitui a construção deste texto que tem como cenário o campo de movimento o processo formativo envolvendo a professora e os acadêmicos do curso de Licenciatura em Biologia, durante o desenvolvimento da disciplina Direitos Humanos e Educação Inclusiva, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A oferta do curso pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) ocorreu na cidade de São Paulo de Olivença, espaço geográfico localizado na microrregião no Alto Solimões e que faz limite com os municípios de Amaturá, Jutaí, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá e Tabatinga.

Desse modo, este Relato de Experiência propõe-se a descrever e dialogar acerca da experiência formativa construída durante a disciplina Direitos Humanos e Educação inclusiva, na qual o contexto da sala de aula constituía-se, em sua maioria, por acadêmicos indígenas da etnia Tikuna, Kokama e Kambeba. A construção da escrita emergiu do resgate da memória, dos registros de fotografias e da reflexividade que permearam a dinâmica do processo formativo, envolvendo acadêmicos e professores.

DESLOCAMENTO: DO AVIÃO AO TRANSPORTE FLUVIAL PARA SEGUIR NO PERCURSO PELO RIO SOLIMÕES

O percurso de deslocamento da cidade de Manaus até o município de São Paulo de Olivença exige uma logística e organização ímpar, tanto da Coordenação do Parfor, quanto da professora. A viagem inicia-se com a saída da capital Manaus para Tabatinga, com

um tempo de voo aproximado de 1h50min. Devido à continuidade da viagem, há necessidade de pernoitar em Tabatinga, cidade que está localizada na tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia. No local, é possível observar movimento de motos, de *Tuktuk* - um automóvel pequeno em que as pessoas que se deslocam constantemente entre Tabatinga (Brasil) e a cidade de Letícia (Colômbia), que caracterizam a conturbação, ou seja, a travessia da Avenida da Amizade até chegar ao outro país.

Seguindo o percurso da viagem, no dia seguinte, embarcou-se para o município de São Paulo de Olivença, por meio do transporte fluvial típico da região, chamado de "lancha a jato", em virtude de sua tecnologia de deslocamento com maior rapidez, deslizando pelas águas do rio Solimões que se constitui de águas barrentas. Ao olhar para a paisagem geográfica que retrata o trajeto da viagem, observa-se casas, árvores, pessoas que correm para ver os barcos passarem, além do volume das águas do rio que, em julho de 2023, já sinalizam que a vazante seria intensa. Esse cenário me gerou preocupação, pensei que, se em julho, os rios estavam baixando, fiquei imaginando como seria agosto e setembro, por ser dos meses mais quentes e sem chuvas.

Percorreu aproximadamente 6 horas de viagem, tempo que depende da enchente ou vazante do rio, cheguei em São Paulo de Olivença, onde desembarquei e o "a jato" seguiu viagem para outros municípios do Amazonas. A seguir tem-se o registro da área do porto da cidade.

Figura 1 - Imagem da área do Porto de São Paulo de Olivença-AM



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

ATRAVESSAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

As aulas ocorreram em uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo de Olivença e, devido à localização e à distância, havia um ônibus escolar para o deslocamento concedido pela prefeitura do município.

A sala de aula foi demarcada por pluralidades humanas que se encontram no atravessamento de experiências tão diversas, como dos acadêmicos que, no primeiro dia de aula, compartilharam narrativas sobre a própria história de vida, que emergiram a partir de uma escuta educativa necessária para conhecimento e interação de todos envolvidos no processo do aprender e do afeto.

O universo da narrativa dos acadêmicos indígenas foi marcado pela identidade, cultura, língua e explicações a partir das cosmologias locais, "[...] representações emblemáticas das relações entre os humanos e seres da natureza, bem como dos trânsitos entre espaços e estados sociais diferenciados" (Filho; Carvalho, 2023, p. 10).

No momento da apresentação um acadêmico indígena relatou: "[...] o povo *Tikuna Magüta* foi pescado e o Deus que pescou foi o *Yo'i* que pescou todos os animais e pessoas, daí o povo pescado, por isso *Tikuna Magüta*". Momento de aprendizagem a partir do conhecimento local e da imensa diversidade de experiências sociais que eclodiram em cada história de vida compartilhada na sala de aula.

Young (1990), acerca desse movimento, pontua que os espaços educativos devem abranger:

> [...] uma política da diferença fortalece arena da comunicação, nas quais todos podem expor e reformular suas visões sobre estruturas que negam ou desvalorizam as diferenças, promovendo a superação de injustiças (Young, 1990, p. 119 *apud* Santos; Macedo; Mafra, 2022, p. 476).

Entender, nessa perspectiva, as dinâmicas humanas, instiga a construção de experiências pedagógicas e formativas que considerem as diversas formas de existência, na qual as diferenças passam a ser compreendidas como parte que constitui a diversidade (seus pertencimentos), em que todos/as precisam ser contemplados, caso

contrário, se reproduz práticas sociais que anulam a existência do outro em razão da sua diferença, afinal, somos todos/as diversos/as.

Durante cada encontro na sala de aula, observava acadêmicos indígenas com domínio maior da língua portuguesa oral e escrita, já outros apresentavam maior dificuldade e, nesse momento, a experiência de mediação e acolhimento emergiram entre os estudantes, conforme registro da figura a seguir:

Figura 2 - Momento da tradução do texto em português para Língua Tikuna



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A mediação é compreendida como a ação que promove troca, diálogo, afetividade, estratégias que colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem do outro. O registro fotográfico retrata o momento em que a comunicação predominava na língua materna, havia uma tradução do texto em Língua Portuguesa para a língua do povo Tikuna.

Durante as atividades que ocorreram na sala de aula, esse atravessamento da língua indígena representou uma afirmação identitária, linguística e cultural, constituindo um contexto bilíngue (Língua Portuguesa e Língua Tikuna). Então, a acadêmica indígena fala: “Professora, vou falar em Português, agora vou falar

na Língua Tikuna". Os olhares, gestos, os movimentos e os sorrisos externavam momentos de alegria de terem o seu direito respeitado de se comunicar na língua materna.

A temática sobre Direitos Humanos durante a aula provocou debates e reflexões acerca da história de vida do povo indígena, sua língua, seu contexto cultural, a discriminação e silenciamento por que passam, devido a práticas sociais, políticas, econômicas, colonizadoras, que retratam a história no país. Assim como outros grupos que enfrentam as barreiras do preconceito, o povo indígena sofre com a imputação de estigmas, que resultam em descrédito social (Goffman, 2008), questões que foram representadas por meio de desenhos, texto, dramatizações e articulações com as próprias vivências e experiências locais. O registro a seguir evidencia o resultado da leitura e problematização sobre os direitos humanos.

Figura 3 - Registro da produção da atividade sobre Direitos Humanos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A fotografia demarca o tempo em que as atividades fluíam, assim como o resgate da recordação da memória das experiências compartilhadas. Nesse cenário, experiências foram sendo construídas numa relação de troca de aprendizagem e de sentimentos que contagiou a todos/as. Para construção da atividade, utilizou-se de cartolinas, papéis, pincéis e muita criatividade. A ferramenta tecnológica com a qual os estudantes contavam era o uso celular, que os auxiliava nas

pesquisas, compartilhamento de materiais para o estudo e demais comunicações importantes para a turma de Ciências Biológicas.

Outra temática abordada durante o campo da formação ocorreu com o estudo da Educação Especial, considerada uma modalidade de ensino e que prevê o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista) e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 1996, 2008) e ocorre de forma transversal em todos os níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior). Durante o mapeamento de conhecimento, construiu-se um mural com as respostas acerca do conceito de deficiência, de Educação Especial e de Educação Inclusiva. Essa questão foi problematizada com a turma a partir do modelo biológico (médico) e o modelo social que, segundo Carvalho (2014, p. 26):

> [...] o modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais e que levam a deficiência, colocando a pessoa e desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social, a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando à participação de todos, sem exclusões.

Assim, foram surgindo muitas problematizações, discussões e (re)significação, que permearam cada encontro na sala de aula, principalmente, a perspectiva de que todos somos diferentes, que a sala de aula é constituída pela heterogeneidade de estudantes com características diversas na forma de aprender e de expressar o conhecimento.

A partir dessa perspectiva, após acesso à Proposta Curricular e à Pedagógica do Ensino Fundamental (Anos Finais) da SEDUC/AM, escolheu-se um objeto de conhecimento (conteúdo) da área de Ciências da Natureza. A proposta pensou na aula em que todos os estudantes participassem, inclusive os estudantes públicos da Educação Especial. As atividades movimentaram a sala de aula e as propostas foram sendo construídas. Houve um grupo que escolheu tratar a temática sobre "Lentes corretivas: a) Órgãos dos sentidos; b) Funcionamentos do olho e suas partes, para garantir a equidade de oportunidade na Sala de Aula". Para isso, foi construído um olho sensorial, para apresentação e exploração do conteúdo. Já outro grupo decidiu abordar sobre os animais invertebrados e vertebrados, optando pelo trabalho com modelagem.

Ao lado da escola havia uma área com barros, então recolheram uma certa quantidade e levaram para sala de aula, assim, foram sendo produzidos réplicas dos animais que fazem parte da realidade daquela localidade tais como: sanguessuga, aranha, sapo, boto, entre outros, conforme registro na figura abaixo.

Figura 4 - Modelagem dos animais para ensino de Ciências



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

E assim, diversos objetos de conhecimento (conteúdos) da área do ensino de Ciências foram sendo planejados, tendo como princípio propor acesso ao conhecimento para todos os estudantes, inclusive os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/superdotação, público definido na modalidade Educação Especial, foco da disciplina. A educação inclusiva desafia a construção de estratégias pedagógicas que possibilitem as condições de aprendizagem para todos os estudantes no contexto da sala de aula.

Todas as atividades planejadas e organizadas foram compartilhadas na Mostra de Recurso Didático acessível para o Ensino de Ciências, que ocorreu na quadra da escola, ação que movimentou o cotidiano da escola, pois os estudantes saiam de suas salas de aulas, junto com seus professores, para conhecer e aprender com os acadêmicos de Ciências Biológicas. Na figura 5, evidencia-se o momento que um grupo de acadêmicos desenvolveram uma aula de Ciências com os recursos didáticos produzidos durante a disciplina.

Figura 5 - Momento da aula de Ciências para os alunos na quadra da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Em relação à proposta da atividade de compartilhamento na quadra da escola, alguns acadêmicos indígenas externaram preocupação em utilizar a língua oral portuguesa para apresentar a atividade à comunidade escolar. Então, discutiu-se como esse momento seria organizado, assim, todos participaram a partir da sua aprendizagem e de seu conforto linguístico.

Enfim, o cotidiano marcado pelos encontros na sala de aula, no ônibus, no lanche, na caminhada quando a atividade terminava tarde e não havia o ônibus escolar, possibilitou experiências que me tocaram, mexeram com meus sentimentos, fortaleceram relações de afeto e de necessidade de garantir, nos espaços educativos, a equidade de oportunidade de aprendizagem a todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever e dialogar sobre o processo formativo durante as aulas no curso de Ciências Biológicas, na qual a sala de aula predominava a presença de estudantes indígenas, instigou a organização e o planejamento das aulas, desde o momento em que se obtive a informação da coordenadora do curso, principalmente por saber que se tratava de uma população constituída por uma língua, uma identidade e uma cultura e experiências traduzidas na singularidade amazônida.

A experiência vivenciada proporcionou um atravessamento de encontros potentes no campo da formação, no ato de ensinar, de aprender, de sentir, de pensar e de (re)significar saberes e fazeres. Estarmos sempre aprendendo é um movimento que se renova sempre, devido à pluralidade, à diferença e à diversidade humana, que reverbera nas diversas possibilidades de conviver com o outro diverso.

E para finalizar a escrita deste texto, reporto um momento de escuta educativa, no qual um acadêmico externou o desabafo da desesperança devido à luta constante para existir e ter seus Direitos Humanos respeitados. Então, o diálogo fluiu na perspectiva de esperançar no sentido de agir, movimentar-se, transformar-se, rebelar-se a partir de novas rotas que estão sendo construídas por meio da educação formal.

Ao escrever a experiência no campo formativo, ativa memórias, pensamento, afeto e a reflexibilidade da própria formação de si.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. *Proposta Curricular e Pedagógica*. Ensino Fundamental. SEDUC: Manaus, 2021.

BERTI, A.; MALENA, R. Experiência. *In*: REIS, G.; OLIVEIRA, I. B.; BARONI, P. (orgs.). *Dicionário de Pesquisa Narrativa*. Rio de Janeiro/RJ: Ayvu, 2022.

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

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*. Brasília. MEC, 2008.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva*: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Orto Alegra: Mediação, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Melo Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

SANTOS, R. V.; EUNICE, M.; MAFRA, J. F. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 103, n. 264, 2022.

VAZ FILHO, F. A. CARVALHO, L. G. *Isso é tudo encantado*: histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

TEFÉ

O município de Tefé localiza-se na região do Médio Solimões, estado do Amazonas, e foi fundado em 1759 e chamava-se Vila de Ega. Atualmente Tefé possui uma área territorial de 23.808 km2 e uma população de cerca de 59.250 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2021. Neste município já foram formados pelo programa Parfor 186 professores dos cursos de Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas e Letras – Língua Inglesa.



UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A CRIAÇÃO DO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA/ PARFOR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA

Veronica Prudente Costa

À amiga Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezerra (in memoriam), inspiração para a formação de professores no Norte. Você faz muita falta neste planeta!

Implantado em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi institucionalizado pelo Ministério da Educação em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; com a finalidade de atender as demandas de formação inicial e formação continuada de professores em nível superior nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96). O Parfor na Universidade do Estado do Amazonas-UEA iniciou em 2010 (Resolução 13/2010), com o grande desafio de propiciar a formação de professores no Amazonas.

O estado do Amazonas é conhecido por sua imensa extensão territorial, sendo o maior estado do Brasil com uma área de 1.559 167,878 km^2, dividido em 62 municípios e com estradas de águas que propiciam a maioria dos deslocamentos neste estado por via fluvial, e a navegabilidade dessas estradas variam conforme o período da cheia e da seca. No Amazonas existem poucas estradas de terra e estas se concentram no entorno de Manaus. Outros deslocamentos podem ser feitos por via aérea, mas são muito caros para a maioria da população, por isso muitas pessoas que vivem nos municípios do interior nunca tiveram a oportunidade de conhecer a capital de seu estado, Manaus. Assim, podemos perceber as dificuldades para acesso ao nível superior, pois a maior oferta de cursos e vagas ainda se concentra na capital, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. A Universidade do Estado do Amazonas foi criada para ser multicampi e hoje está presente em vários municípios do Amazonas com uma estrutura que conta com cinco Escolas Superiores na capital,

seis Centros de Estudos Superiores e 12 Núcleos de Ensino Superior no interior do estado. Mesmo com essa abrangência, não é possível sanar todas as demandas de formação deste imenso Amazonas. Assim, o Parfor, em seus 15 anos de existência, está há 13 anos no estado do Amazonas, sendo de grande relevância para a formação de professores e cumprindo a sua missão com notório impacto social neste contexto de grandes distâncias geográficas e de assimetrias em relação aos outros estados do Brasil.

A CRIAÇÃO DO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA INGLESA NO CEST-UEA

A formação docente é sempre desafiadora por se constituir num importante elemento de transformação da sociedade e pela responsabilidade em preparar outras vidas para a cidadania e para o seu futuro profissional. Nesse sentido, a Universidade do Estado do Amazonas, ciente de sua missão institucional e de sua responsabilidade em se projetar como a maior universidade multicampi do Brasil, fomenta o Parfor em parceria com a Capes desde 2010, oferecendo diversos cursos de primeira e segunda licenciatura a professores que já atuam na docência. No entanto, em face das grandes distâncias do Amazonas e das dificuldades de deslocamento, a formação precisa ir ao encontro daqueles que estão no interior e que precisam deixar de ser professores leigos, atuando em disciplinas que não são da sua área de formação. Deste modo:

> A primeira turma do curso de Letras – Língua Inglesa no município de Tefé ingressa em 2014 com a intenção de mudar o quadro deficitário de professores de Língua Inglesa no município de Tefé e municípios vizinhos e pretende ser um marco inicial no processo de mudança da dívida educacional que a universidade tem para com a formação de professores nesta área. Citamos como exemplo desta realidade, a ausência de candidatos inscritos nos últimos concursos da SEDUC para o município de Tefé (2003, 2011, 2014). Nestes concursos, apesar de serem ofertadas várias vagas, apenas um candidato estava habilitado na área e foi aprovado no concurso de 2003, candidato que vem a ser também o único professor concursado para Língua Inglesa no

> CEST-UEA, o professor Me. Germano Martins. Mais recentemente, em 2014, houve apenas um professor inscrito no município de Tefé para concorrer à vaga do concurso do IFAM. Diante do exposto, torna-se visível o quão alarmante é a carência de professores na área de Língua Inglesa (PPC Letras - Língua Inglesa, p. 19).

Conforme citado acima, no ano de 2013, o Prof. Germano Martins era o único professor de Língua Inglesa concursado na Educação Básica pela Seduc- AM em Tefé e o único concursado para ministrar as disciplinas de Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa do CEST-UEA. Essa constatação nos trouxe a certeza de que algo precisava ser feito para diminuir a profunda carência da área. O segundo professor mencionado no texto do PPC de Letras-Língua Inglesa é o Prof. Me. Francisco Rosa da Rocha, que é egresso do curso de Letras-Língua Portuguesa da UEA e realizou uma segunda licenciatura em Língua Inglesa e Especialização em Ensino de Língua Inglesa em instituições privadas. Ele foi concursado para o IFAM em Tefé e, posteriormente, foi professor formador em algumas disciplinas do curso de Língua Inglesa do CEST-UEA; assim como o Prof. Germano Martins.

Importa esclarecer que a matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras da UEA, apesar de possuir disciplinas de Língua Inglesa, só proporciona a habilitação em Língua Portuguesa. Ao ser implantada em 2001, a ideia inicial era de que, a partir do quinto período, o estudante poderia optar por uma das duas habilitações: Língua Portuguesa ou Língua Inglesa. No entanto, esta possibilidade de escolha nunca ocorreu de fato, pois as disciplinas específicas para a habilitação em Língua Inglesa não foram ofertadas, com exceção das disciplinas de Língua Inglesa I a V que permaneceram na matriz curricular. Assim, após formados, alguns egressos da licenciatura em Língua Portuguesa, eram desviados de sua formação específica para ministrar aulas de Língua Inglesa na Educação Básica.

Diante desse cenário, surgiu o desejo de superar essa carência de formação através do Parfor. Inicialmente, a ideia foi discutida no âmbito do colegiado de Letras do CEST-UEA, que a apoiou a iniciativa e constituiu o Núcleo Docente Estruturante de Letras-Língua Inglesa, que contou com a participação ativa dos profissionais do colegiado de

Letras do CEST-UEA, bem como com as contribuições das professoras Patrícia Christina dos Reis, do CESP-UEA, e da professora Vanúbia Laulate Moncayo, da Escola Normal Superior. Este grupo se debruçou sobre os dados de carência da área e sobre as expectativas de formação de professores de Língua Inglesa no Amazonas. Assim, a proposta foi elaborada pelo NDE de Língua Inglesa e, unindo esforços, foi criada a segunda licenciatura em Língua Inglesa, fundamentada na Resolução CNE/CP 02/2015 e na Lei 9394/96-LDB.

No início de 2014, após a autorização da Capes para ofertar o curso através do Parfor, iniciamos a divulgação sobre as matrículas para atrair o interesse dos professores cursistas, pois para além da necessidade de sanar as lacunas de formação em Língua Inglesa, seria necessário contar com a participação dos professores, que com uma jornada de trabalho já intensa, teriam de renunciar aos períodos de férias e recesso escolar para se dedicarem à formação em serviço. Em seguida, recebemos a notícia de que houve a demanda de matrículas registrada na plataforma e, assim iniciamos a primeira turma em julho de 2014, com a aula de abertura do Prof. Dr. Bruce Patrick Osborne, professor da UFAM, que nos auxiliou durante a implantação do curso em Tefé, devido a sua experiência no Parfor de Língua Inglesa da UFAM. Nesta primeira turma, recebemos 23 professores, a maioria com a primeira licenciatura em Normal Superior, e alguns formados em Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia. Este grupo, em sua maioria, era oriundo de Maraã e Fonte Boa, 01 de Borba e 01 de Canutama. À época, todos declararam atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, ministrando a disciplina de Língua Inglesa, mesmo não tendo a formação necessária. Para nossa surpresa, nessa primeira turma não tivemos matrículas dos professores de Tefé, Alvarães ou Uarini, que são as cidades de maior abrangência nos cursos ofertados pelo CEST-UEA. Posteriormente, essa foi a motivação para que solicitássemos a abertura de uma nova oferta do curso em Tefé.

Seguem abaixo duas imagens de agosto de 2014, registro da primeira turma do curso de Segunda Licenciatura em Letras-Língua Inglesa – Parfor. As fotos foram realizadas no CEST UEA. Na primeira foto, junto aos professores cursistas, estão os professores formadores Germano Martins, Feliciano Parente e Rita de Cássia Eutrópio, professores que muito contribuíram no processo de formação desta primeira turma. Para os dois últimos registramos aqui as nossas

saudades e homenagens, pois já partiram deste planeta vítimas da pandemia de Covid-19, mas continuam vivos em nossas memórias.

Figura 1 - Registro da primeira turma do curso de Segunda Licenciatura em Letras-Língua Inglesa – Parfor



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2014

Figura 2 - Foto oficial da primeira turma na entrada principal do CEST-UEA



Fonte Arquivo pessoal da autora, 2014[44]

No ritmo intenso de aulas que o Parfor requer, 8 horas por dia de segunda a sábado, são muitas horas de convivência e aprendizado. Deste modo, era necessário criar um bom entrosamento entre todos, com momentos de descontração e confraternização. Abaixo, temos uma imagem do encerramento de uma das disciplinas que foi ministrada pela Profa. Patrícia Christina dos Reis.

44 Todas as fotos aqui disponíveis foram cedidas pelos próprios professores cursistas e algumas são registros da coordenação do curso.

Figura 3 - Encerramento de uma das disciplinas ministrada pela Profa. Patrícia Christina dos Reis



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2014

As imagens registram professores da Educação Básica cheios de expectativas para a nova etapa de formação. A cada novo semestre de aulas do Parfor de Língua Inglesa, a maioria deste grupo viajava muitas horas de barco para ter acesso ao curso, deixando suas famílias em suas localidades de origem e custeando as despesas de deslocamento, alimentação e aluguel em Tefé. Deste modo, ao nos deparar com uma turma de professores realizando formação em serviço, uma série de desafios apareceram ao longo do processo, pois recebemos relatos sobre dificuldades para liberação dos cursistas por parte da gestão das escolas onde atuavam. Embora as secretarias tivessem dado anuência para a formação, alguns gestores colocavam entraves para a liberação e alguns professores pagavam de seu próprio salário para serem substituídos em sala de aula no período de aulas do Parfor que ultrapassava o recesso escolar.

> Participar de um curso de licenciatura concomitantemente ao desenvolvimento das atividades de sala de aula é uma árdua batalha para o docente, porém, como não existe a

> possibilidade de liberação por parte das Redes Municipais e Estaduais de Ensino o processo de formação em serviço é indispensável para a formação inicial dos professores leigos. Destacando que não é apenas a formação inicial que se caracteriza como uma formação em serviço, mas também qualquer atividade desenvolvida por profissionais da educação no transcorrer de seu trabalho docente, [...] Ao decidir participar de um curso de formação inicial em serviço, o docente demonstra o seu comprometimento com o processo de ensino que desenvolve no contexto educativo. Ao abrir mão de suas férias e ainda fazer um investimento financeiro na sua formação mesmo sem ter garantias de aumento do seu salário, o professor contribui significativamente com a transformação da realidade na qual está inserido (Almeida *et al.*, 2020, p. 28).

Diante do esforço de permanência no curso e das dificuldades trazidas por alguns professores cursistas, foi preciso que tanto a coordenação pedagógica do curso, quanto a coordenação local do Parfor atuassem continuamente junto a eles para sanar dúvidas, emitir declarações de presença, dialogar junto às secretarias de educação, bem como atendê-los individualmente, prestando o auxílio necessário. Faz-se necessário destacar a atuação da secretária local do Parfor, na pessoa de Ellen Cristina de Sousa Costa, que sempre esteve à disposição para auxiliar os professores cursistas e professores formadores em tudo que estava a seu alcance. Apesar de contarem com nossos esforços e atenção, infelizmente tivemos dois casos de evasão nesta primeira turma, dos 23 que iniciaram o curso, 21 finalizaram. No entanto, podemos afirmar que um percentual de 91.3% de concluintes é um bom resultado. Entre desafios e muita resiliência, a primeira turma encerrou as disciplinas em 2016.2, e assim entregamos para a sociedade amazonense o primeiro grupo de professores de Língua Inglesa formados pelo Parfor/Capes. Abaixo, seguem as imagens do dia da colação de grau da primeira turma do Parfor de Língua Inglesa, em 10 de novembro de 2016.

Figura 4 - Colação de grau da primeira turma do Parfor de Língua Inglesa



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Ao longo do curso, outro desafio enfrentado pela coordenação, foi o de selecionar professores formadores de acordo com os requisitos estipulados pelo Manual Operativo do Parfor vigente naquele momento, pois este solicitava que os professores fossem mestres e doutores, e com experiência na área de ensino. Na ocasião, o Amazonas contava apenas com o curso regular de Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM[45], e até hoje não há formação em nível de Mestrado e Doutorado na área de Língua Inglesa, o que dificultava em conseguir mão de obra qualificada para atuar no curso em Tefé. Além do fato de que nem todo professor que vive e leciona na capital, deseja ir ministrar aulas no interior em seu período de férias. Neste sentido, é preciso reconhecer a contribuição dada pelos profissionais da UEA do interior e da capital, principalmente os da área de Língua Inglesa que ministraram várias disciplinas no curso em Tefé, a exemplo das professoras Elisabeth Britto da Costa (CESTB-UEA), Patrícia Christina dos Reis (CESP-UEA), Vanúbia Laulate Moncayo (ENS-UEA) e o professor Germano Martins (EST-UEA). Dentre outros professores formadores externos à UEA, é importante citar a participação da Profa. Me. Anay Cardoso Miranda, que esteve diversas vezes em Tefé ministrando disciplinas nas três turmas de Língua Inglesa.

45 Recentemente, em 2023, iniciaram mais duas ações de formação em Língua Inglesa pela UEA, uma nova turma pelo PARFOR em Presidente Figueiredo, e o Curso de Letras-Língua Inglesa mediado por tecnologia para 15 municípios.

Após uma longa tramitação, em março de 2016, o Consuniv da UEA aprovou o PPC do Curso de Letras-Língua Inglesa, Segunda Licenciatura, de oferta especial em Tefé por meio do CEST, via Parfor. (RESOLUÇÃO Nº 22/2016), possibilitando a regularização do curso para que os alunos pudessem receber seus diplomas dentro das normas legais. A carga horária do curso ficou estabelecida em 1680 horas, integralizada em 5 semestres modulares, conforme a matriz curricular que segue abaixo:

Figura 5 - PPC do Curso de Letras-Língua Inglesa

Período	Disciplina	Nome	Créditos	C.H
1	PFR206302	Leitura E Produção Textual	4	60
1	PFR206402	Língua Brasileira De Sinais	4	60
1	PFR206102	Língua Inglesa I	3	60
1	PFR206103	Língua Inglesa II	3	60
1	PFR206104	Noções Básicas De Língua Inglesa	3	60
2	PRF206101	Fonética E Fonologia Da Língua Inglesa	4	60
2	PFR206201	Introdução Aos Estudos Linguísticos	4	60
2	PFR206202	Língua Inglesa III	5	90
2	PFR206203	Língua Inglesa IV	5	90
2	PFR206204	Teoria Da Literatura	4	60
3	PFR206301	Estágio Supervisionado I	5	120
3	PFR206305	Literatura Infato-Juvenil Em Língua Inglesa	4	60
3	PFR206303	Língua Inglesa V	4	75
3	PFR206304	Língua Inglesa VI	4	75
4	PFR206401	Estágio Supervisionado II	7	180
4	PFR206406	Literaturas De Línguas Inglesa I	4	60
4	PFR206403	Língua Inglesa VII	4	75
4	PFR206404	Língua Iglesa VIII	4	75
4	PFR206405	Pesquisa Em Língua Inglesa I	3	60
5	FR206501	Literaturas De Língua Inglesa II	4	60
5	PFR206502	Metodologia Do Ensino De Língua Inglesa	4	60
5	PFR206503	Pesquisa Em Língua Inglesa II	3	60
5	PFR206504	Prática Escrita Em Língua Inglesa	3	60

Fonte: UEA Cursos, 2016[46]

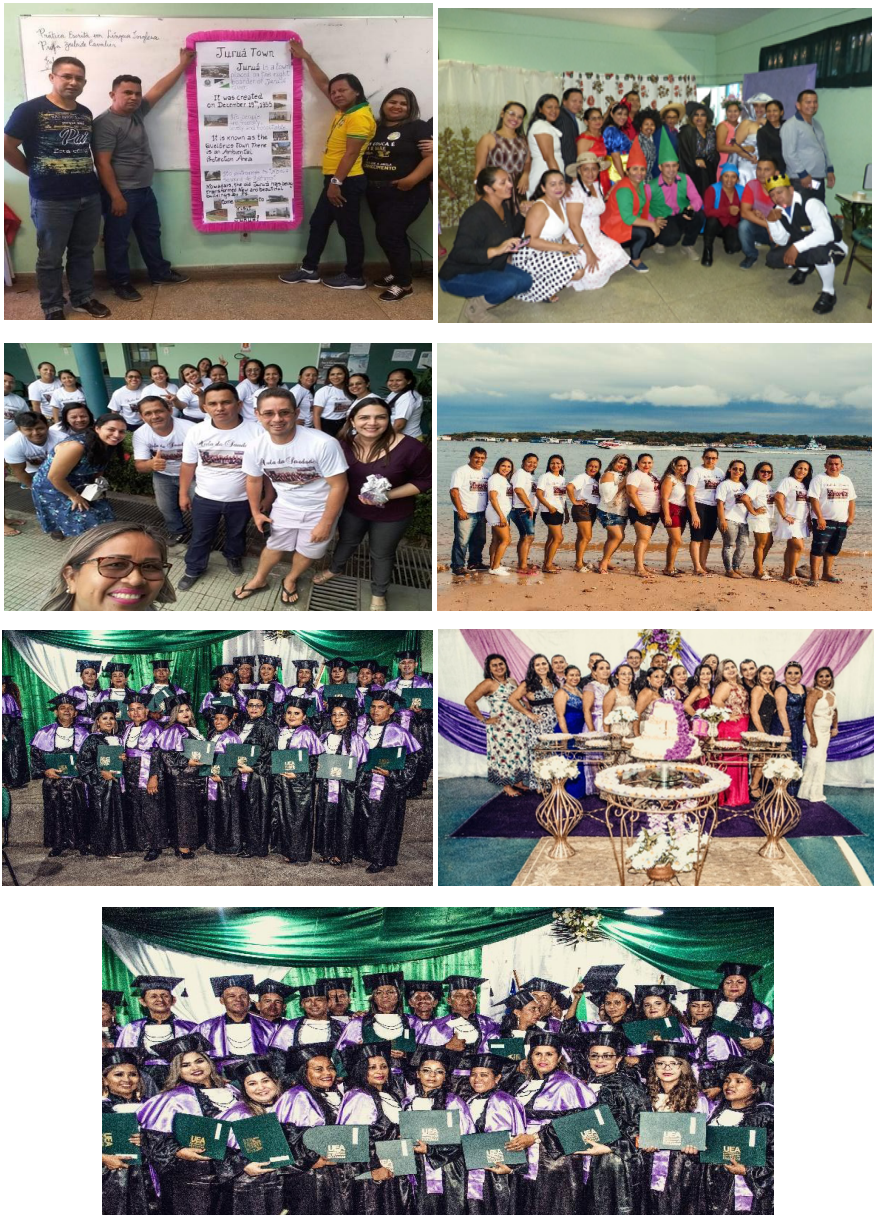
46 Disponível em: https://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=curriculo

Após o encerramento da primeira turma em 2016, solicitamos à Capes uma nova possibilidade de oferta, pois na primeira entrada não obtivemos êxito de matrícula com o público de Tefé e outros municípios do Médio Solimões, e nosso objetivo inicial era diminuir a carência de professores de Língua Inglesa em Tefé. Assim, intensificamos a divulgação e obtivemos uma grande procura por matrículas nesta segunda oferta do curso que iniciou em janeiro de 2017. Foram 115 inscrições iniciais na plataforma, e depois 55 professores tiveram suas inscrições validadas pelas secretarias de educação. Assim, foi possível abrir mais duas turmas concomitantemente. Desta vez, com a maioria de seus professores cursistas oriundos de Tefé e alguns de Alvarães, Borba, Juruá, Tonantins e Uarini. Do número inicial de matriculados, 41 professores de fato iniciaram o curso. Ao final, tivemos um percentual de 95.12% de concluintes, portanto, mais 39 professores de Língua Inglesa foram formados pelo Parfor UEA.

Os professores cursistas que iniciaram em janeiro de 2017, majoritariamente, já haviam cursado Letras-Língua Portuguesa como primeira licenciatura. Deste modo, vários demonstravam conhecimentos básicos da Língua Inglesa e domínio sobre outros conteúdos da área de Letras, diferentemente da turma de 2014, cuja maioria era de professores com formação em Normal Superior.

Como a memória é feita de histórias, imagens e afetos, seguem abaixo alguns registros das turmas que finalizaram o curso em 2018, momentos de apresentações de trabalhos em aula com criatividade e ludicidade. Em seguida, as imagens da Aula da Saudade, da Colação de Grau e do baile de formatura.

Figura 6 - Coletânea de imagens da Aula da Saudade, da Colação de Grau e do baile de formatura da turma de Letras – Língua Inglesa do Parfor/UEA em Tefé



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da finalização das três turmas de Segunda Licenciatura em Letras-Língua Inglesa em Tefé, podemos afirmar que o curso apresentou resultados significativos para a sociedade amazonense, principalmente na região do Médio Solimões, pois 60 professores finalizaram os estudos e estão fazendo a diferença em suas cidades de origem. Em um breve levantamento de dados, realizado a partir de informações coletadas junto aos egressos, conseguimos verificar que a maioria deles está atuando na área de Língua Inglesa na Educação Básica.

Identificamos dois egressos em Tonantins, quatro em Fonte Boa, um em Manaus, dois em Alvarães, um em Uarini, seis em Maraã e dois em Borba. E conseguimos ter acesso a dados mais precisos sobre o município de Tefé, com a colaboração da Seduc-AM/Tefé e Semeec-Tefé. Ambas as secretarias forneceram a lotação da disciplina de Língua Inglesa do ano de 2023. Identificamos dezesseis egressos atuando nas escolas estaduais e dez egressos atuando nas escolas da rede municipal de Tefé, e uma egressa atuando na própria Secretaria Municipal de Educação. Destes professores, temos o quantitativo de seis que atuam ao mesmo tempo nas duas redes de ensino. Importa ressaltar que para além da inserção dos professores de Língua Inglesa nas redes municipal e estadual, trazemos mais dois exemplos de sucesso proporcionados pelo Parfor aos egressos Roberto Castro da Silva e Thaila Bastos da Fonseca, que foram selecionados para cursar a oficina *Criativity Workshop*, ministrada por especialistas norte-americanos, e oferecida pela *Fulbright* em parceria com a Capes em Brasília. Ainda, Roberto Castro é professor efetivo do IFAM e atua em Tefé na área de Língua Inglesa; Elcione Cordeiro e Thaila Bastos deram continuidade aos estudos realizando o curso de Mestrado em Ciências Humanas da UEA e publicaram artigos acadêmicos, fruto de seus estudos e atuação profissional na Educação Básica.

Diante do exposto, concluímos que a atuação dos egressos do curso de Segunda Licenciatura em Letras-Língua Inglesa na Educação Básica pode ser analisada como um caso de sucesso do Parfor, considerando a relevância deste curso no panorama educacional do interior do Amazonas. Deste modo, a Capes e a UEA estão atingindo o objetivo de formação de professores em serviço na Amazônia, em resposta às enormes disparidades educacionais e sociais que existem

entre as regiões brasileiras, principalmente quando comparamos as realidades de capital e interior.

Por fim, deixamos aqui uma homenagem aos professores que se dedicaram a essa etapa de formação e estão transformando realidades nas escolas onde atuam. Registramos os nomes da lista de formandos das turmas de 2014 e 2017. Formandos da turma de 2014: Aldenias Souza do Nascimento, Ana Claudia Souza Bonet, Dorival Lima Ribeiro, Evanice Ferreira da Silva, Francisca Dacilene Baltazar dos Santos, Graciene Leocadio Gomes, Jociene de Lima Paz, Lenice Méza Gomes, Lidiane Rodrigues Cauper, Lídia Coelho de Sousa, Manoel José Fogassa de Oliveira, Maria Kátia Ramos Gomes, Maria Lima Maia, Maria Marnice de Oliveira da Silva, Mariluce Leocádio da Silva, Matheus Alves da Silva, Ocidália Marinho Gomes, Ocione Souza da Silva, Raimundo Goncalves Ribeiro, Reumally Nunes de Oliveira e Rosângela Moreira Lopes. Formandos das turmas de 2017: Alcineia de Araújo Frazão, Alice Frazão Marinho, Bertildes Ferreira Guimarães, Cirlene Pinheiro da Silva, Cresiomar Vieira da Silva, Daniel Lopes de Oliveira, Danielle Corrêa Ribeiro, Deyse Ane Souza da Silva, Diony da Silva Balbino, Edilson Nascimento Severiano, Eduardo Neto Tiago, Elcione Sousa da Silva Cordeiro, Elisangela Rodrigues da Silva, Elizeth de Lima Silva, Elza Maria Xavier Gomes, Eunice da Mata Cacheado, Francisca Protázio da Silva, Irandy Cordovil Capote, Irislene Faustino, Joenilce Aparício Queiroz, José Augusto Mouzinho da Silva, João Rodrigues Anaqueri, Lidia Nayana Souza da Silva, Luciane dos Santos Situba, Manuel Cristiano de Fátima Lopes da Silva, Marcilo Frazão Corrêa, Maria Alcilene Gomes, Maria Goreth Frazão Corrêa, Maria Lusiele dos Santos Mendes, Maria Verônica Marques de Pinho, Maria de Guadalupe do Nascimento da Silva, Mayara Gonçalves Rodrigues, Paula Cristina Bizerra Pinheiro, Raimundo Nonato Corrêa da Silva Filho, Roberto Castro da Silva, Socorro Saraiva Araújo, Thaila Bastos da Fonseca, Valdeci Oliveira Araújo e Zaquel Pereira Ferreira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. A.; FILHO, V. B. N.; SILVA, A. S. M. a importância do Parfor na formação em serviço de professores amazônicos. *In*: SOUZA, L. L.; ALMEIDA, S. V.; BETTIOL, C. A.; MONCAYO, V. A. L.; SILVA, A. S. M. (orgs.). *Parfor UEA*: 10 anos formando professores no estado do Amazonas. Curitiba: CRV, 2020. 464 p. (Coleção Parfor UEA 10 anos – volume 2).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

UEA Cursos. *Curso Letras - Língua Inglesa - 2ª Licenciatura*. Parfor. Disponível em: https://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=apresentacao. Acesso em: 02 dez. 2023.

UEA Legislação. *CONSUNIV Aprova o PPC do Curso de Letras-Língua Inglesa, Segunda Licenciatura, de oferta especial em Tefé por meio doCEST, via PARFOR*. Resolução nº 22/2016. Disponível em: https://legislacao2.uea.edu.br. Acesso em: 02 dez. 2023.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adilma Portela da Fonseca Torres
Professora assistente do Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA) e membro do Grupo de Pesquisa EDUCA (CNPq/UEA). E-mail: aptorres@uea.edu.br

Adria Simone Duarte de Souza
Professora adjunta do Curso de Pedagogia na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas e coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor, presidente do NDE do curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail: asduarte@uea.edu.br

Aldenéia Soares da Cunha
Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/AM. E-mail: adeneia.cunha@seduc.net

Ana Michelle de Carvalho Martins
Especialista em Psicopedagogia. Formadora e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) / CNPq. Coordenadora Pedagógica do Programa Assistência à Docência / LEPETE / UEA. Professora Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). E-mail: anamichellecm2@gmail.com

Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM-2022). Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, exerce a função pedagoga na Gerência de Formação Profissional do Centro de Formação Padre José Anchieta (CEPAN) da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC/AM). E-mail: andreacavalllcante@gmail.com

Andrey Azedo Damasceno
Professor formador nos cursos vinculados ao Parfor/UEA. E-mail: adamasceno@uea.edu.br

Anne Carolina Marinho Dirane
Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas. Professora de Geografia na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – Seduc/AM. E-mail: annecarolinageo@gmail.com

Arminda Rachel Botelho Mourão
Doutora em Educação pela PUC/SP; Professora Titular. Pesquisadora ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), vinculada à linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Educação (GTE/UFAM/ CNPq). Id Orcid: http://orcid.org/0000/0002-1940-9477. E-mail: armindamourao@ufam.edu.br

Átila Castro Paiva
Profissional de Educação Física, Especialista em Reabilitação em Cardiologia e Pneumologia, Especialista em Resgate, Urgência e Emergência, Mestre em Educação Especial e Doutorando em Ciências do Desporto. E-mail: paivaac09@gmail.com

Caroline Barroncas de Oliveira
Professora da Universidade do Estado do Amazonas no curso de Pedagogia na Escola Normal Superior (ENS/UEA), pesquisadora do grupo de pesquisa Vidar In-Tensões (CNPq/UEA) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC/ENS/UEA). E-mail: cboliveira@uea.edu.br

Célia Aparecida Bettiol
Professora doutora do Curso de Pedagogia na Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas e docente do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor, membra do NDE do curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail: caparecida @uea.edu.br

Chandra Wood Viegas
Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) (2014), com Mestrado em Linguística (2010) e graduação em Letras (2005) pela mesma instituição. Possui ampla atuação em pesquisa, ensino e extensão. Entre 2016 e 2018, foi docente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/Capes). E-mail: chandraviegas@gmail.com

Cilene de Miranda Pontes
Professora doutora do Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do

Estado do Amazonas (CEST-UEA) e membro do Grupo de Pesquisa EDUCA (CNPq/ UEA). E-mail: cmiranda@uea.edu.br

Cleia Pereira da Silva
Bolsista do projeto, graduanda em Pedagogia/PARFOR/UEA em Eirunepé-AM. E-mail: cleiaprsilva@gmail.com

Edilberto Santos Moura
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, pedagogo da Rede de Educação Municipal de Manaus, professor formador no Parfor/UEA. E-mail: mouraedilberto11@gmail.com

Elijâne Andrade Xavier
Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas (Parfor), Professora da rede municipal de Maraã-AM. E-mail: elijanex.uea@gmail.com

Eloy da Silva Rocha
professor Mestre em Matemática pelo PROFMAT-UFAM, especialista em Mídias na Educação, atuando como professora formadora na formação inicial e continuada, assessor educacional da rede Municipal de Educação SEMED/ Manaus/AM. E-mail: eloy-rocha@hotmail.com

Fernanda Pinto de Aragão Quintino
Doutora em Educação (UFAM); Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), atuando no Fórum Estadual de Apoio Permanente à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM). Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), realizando pesquisa pós-doutoral na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Educação (GTE/ UFAM/ CNPq). Id Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8379-3840. E-mail: donnafernanda@gmail.com

Gelciane da Silva Brandão
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE, Associação Plena em Rede, Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: brandaoanny2@gmail.com

Geovane Rabelo Jacaúna
Pedagogo formado pelo Parfor/UEA, realizado no município de Santo Antônio do Içá. E-mail: geovanerj11@hotmail.com

Glaucio da Gama Fernandes
Egresso do curso de Ciências da Religião do Parfor/UEA, realizado no município de Manaus

Iatiçara Oliveira da Silva
Professora na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: iatiçara@uea.edu.br

Jailce Lopes Rodrigues
Pedagoga formada pelo Parfor/UEA, realizado no município de Santo Antônio do Içá. E-mail: jailce.rodrigues031@gmail.com

Jediã Ferreira Lima
Mestre em Educação. Formadora e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) / CNPq. Coordenadora Pedagógica do Programa Assistência à Docência / LEPETE / UEA. Professora formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: jedylima@hotmail.com

Jeiviane Justiniano
Professora doutora do Curso de Letras na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas e docente do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor, membra do NDE do curso de Pedagogia Intercultural Indígena/Parfor e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail: jjustiano @uea.edu.br

Joab Grana Reis
Doutora em Educação (UERJ), Mestra em Educação (UFAM), Especialista em Especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade (ULBRA) e Graduada em Pedagogia (UFAM). Professora na UEA. E-mail: jgreis@uea.edu.br

Joaquina Maria Batista de Oliveira
Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia – UFAM. Professora da rede particular de ensino. E-mail: joaquina1401@gmail.com

José de Souza Nunes Filho
Professor da Rede Municipal de Educação do Município de Maraã. Graduado em Pedagogia (Universidade do Estado do Amazonas), especialista pela Universidade do Estado do Amazonas e mestre em Ciências da Educação (Universidad Del Sol/PY). E-mail: jnunesmaraa@gmail.com

Josinei Costa da Silva
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA. E-mail: josineicosta2017@gmail.com

Katell Uguen
Professora adjunta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e coordenadora pedagógica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA. E-mail: katellugen1@gmail.com

Krisley Karol de Lima da Silva
Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Educação a Distância: Gestão e Tutoria e Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica. Atua como professora pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - SEDUC; pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda do Norte - SEMED. Professora assistente do curso de Especialização Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, é coordenadora local do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UEA em Nova Olinda do Norte. E-mail:krisleyk.22@gmail.com

Licinha Moraes Alves
Professora de Educação Física formada pelo Parfor/UEA em Japurá. E-mail: licinha.alves@seducam.pro.br

Leonardo Fonseca
Professor doutor do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA). E-mail: lfonseca@uea.edu.br

Lucas Leal da Silva
Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia do CEST-UEA. E-mail: lucas.lealdasilva@hotmail.com

Lucenir da Silva Frazão
Licenciado em Química pela Universidade do Estado do Amazonas, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas, Professor estatutário da Rede Estadual do Amazonas, em Manaus. E-mail: niko.frazao@gmail.com

Luciano Everton Costa Teles
Doutor em História pela UFRGS e professor adjunto do curso de Licenciatura em História no Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: lcteles@uea.edu.br

Luciana Pereira da Costa e Silva
Mestra em Letras e Artes (UEA), Professora formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM /SEMED /Manaus-Am). E-mail: lucianapsilva09@gmail.com

Lucilene Pacheco Santos
Mestre em Educação. Formadora e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) / CNPq. Coordenadora pedagógica do Programa Assistência à Docência / LEPETE / UEA. Professora formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: luspacheco@hotmail.com

Márcio de Oliveira
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em educação e Licenciado em Pedagogia pela UEM. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), vinculado à linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Id Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4706-2930. E-mail: profmarciooliveira@ufam.edu.br

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas no curso de Pedagogia na Escola Normal Superior (ENS/UEA). E-mail: edeluza@uea.edu.br

Maria de Jesus do Carmo de Araújo
Mestra em História Social pela Universidade Federal do Amazonas. Professora de História na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – Seduc/AM. Atualmente, Professora Assistente na Universidade do Estado do Amazonas no Ensino Mediado por Tecnologia, NESMAU. E-mail: maria.carmojs@gmail.com

Marta Regina Pereira
Professora na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: mrpqreira@uea.edu.br

Mario Jorge
Pedagogo formado pelo Parfor/UEA, realizado no município de Itamarati

Mônica de Oliveira Costa
Professora da Universidade do Estado do Amazonas no curso de Pedagogia na Escola Normal Superior (ENS/UEA). É Líder do grupo de pesquisa Vidar In-Tensões (CNPq/UEA) e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC/ENS/UEA). E-mail: mdcosta@uea.edu.br

Monica Silva Aikawa
Professora da Universidade do Estado do Amazonas no curso de Pedagogia na Escola Normal Superior (ENS/UEA), pesquisadora do grupo de pesquisa Vidar In-Tensões (CNPq/UEA) e Coordenadora Institucional do Pibid. E-mail: maikawa@uea.edu.br

Nahuel Oliveira Arenillas
Professor da SEDUC/AM. E-mail: nahuel@ufam.edu.br

Nataliana de Souza Paiva
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: npaiva@uea.edu.br

Patricia Christina dos Reis
Professora adjunta do curso de Letras – Língua Portuguesa no Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e coordenadora pedagógica do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa do Parfor/UEA. E-mail: reispatricia2003@yahoo.com

Porthos da Costa Castello Branco
Doutor em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP. Mestre em Educação Especial com Especialização em Dificuldades de Aprendizagens Específicas pela Universidade do Minho – UMINHO. Especialista em Docência Universitária pela Faculdade La Salle de Manaus. Graduado em Educação Física pela Faculdade La Salle de Manaus. E-mail: porthos_ccb@yahoo.com

Queitiane Souza Theobald
Acadêmica do curso de Educação Física/Parfor na Universidade do Estado do Amazonas

Raimundo Sidnei dos Santos Campos
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pedagogo da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas – "Dra. Rosemary Costa Pinto (FVS-RCP)". E-mail: rcampos@uea.edu.br

Raquel Honório dos Santos
Acadêmica do Curso de Bacharelado em Educação Física da Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO. E-mail: rhonorio12@gmail.com

Raysa Zurra Saraiva
Professora na SEDUC/AM. E-mail: ray.zurra@gmail.com

Roberto Castro da Silva
Ex-aluno do curso de Letras-Língua Inglesa do Parfor/UEA, realizado no município de Tefé

Robson Fonseca Nunes
Pedagogo formado pelo Parfor/UEA, realizado no município de Nova Olinda do Norte

Ronaldo Portela Falcão
Professor da Educação Básica (SEDUC/AM) e Coordenador Local do Parfor/UEA em Eirunepé. E-mail: ronaldo.falcao@seduc.net

Rosália Silva de Oliveira
Ex-aluna do Parfor/UEA e ex-coordenadora local em Japurá. E-mail: rsodejapura@gmail.com

Rosana Felix da Silva
Gerente do Núcleo de Estudos Superiores de Eirunepé- NESEIR/UEA. E-mail: rfsilva@uea.edu.br

Rosilei Cardozo Moreira
Professora mestra em Matemática pelo PROFMAT-UFAM, especialista em Educação Matemática, atuando como professora formadora na formação inicial e continuada, coordenadora da Formação à Distância do Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta-CEPAN da Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas. E-mail: rose.cardozo@gmail.com

Rosimario de Aragão Quintino
Doutorando em Educação (UFAM). Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), atuando na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Integrante do Projeto de Pesquisa Na História Contando Histórias: em busca de fontes (UFAM/ CNPq). Id Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8633-5105. E-mail: rosimarioaragao@hotmail.com

Simone Souza Silva
Doutora em Educação (UFAM) e professora adjunta do curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins/Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA). E-mail: monesilvapin63@gmail.com

Veronica Prudente Costa
Professora adjunta na Universidade Federal de Roraima-UFRR desde fevereiro de 2019, atua no PPGL- UFRR e no PPGICH-UEA. Na UFRR foi coordenadora institucional do PIBID e do PPGL-UFRR. Foi professora da Educação Básica por 12 anos no Rio de Janeiro. Professora efetiva da UEA de março de 2011 a janeiro de 2019, atuou como Professora Formadora do PARFOR/UEA em turmas de Manaus, Tefé e Itacoatiara. Coordenou o curso de Segunda Licenciatura em Língua Inglesa ofertado em Tefé-AM, desde a sua criação através do PARFOR CAPES em 2014 até 2018. Atualmente coordena o Projeto de Pesquisa "Minorias sociais e trânsitos literários, identitários e culturais entre Amazônia, África e Portugal", financiado pelo Edital Universal do CNPq 2023. E-mail: prudente.veronica@gmail.com

Vinicius Cavalcanti
Atuou como professor formador no Parfor/UEA. E-mail: viniciuscavalcanti@ufam.edu.br

Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
Doutor em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Polo UEA/Universidade do Estado do Amazonas. Professor adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), membro do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIENCIA). E-mail: virgiliosantarem@hotmail.com

título Parfor 15 anos: entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões

organizadoras Luciane Lopes de Souza
Silvia Regina Sampaio Freitas

tipografias Cat Comic
Kagins
Poppins
PT Serif

número de páginas 500



editora **UEA**

para conhecer mais da *editora***UEA** e de nossas publicações, acesse o qr code abaixo



ueaeditora



PARFOR 15 ANOS

entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões

Esta obra relata um pouco do muito que representa o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, programa do governo federal, para os professores do Amazonas e do Brasil.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) participa do programa Parfor desde a sua fundação em outubro de 2009 e, desde então, formou mais de 2.400 professores em vários municípios do estado. Nosso sentimento é de grande satisfação, visto que a UEA tem assumido o compromisso de formar profissionais da Educação e vem fazendo isso, com bastante brilhantismo, através de cursos de graduação regulares e especiais. No caso do Parfor destaca-se o particular enfrentamento de ensinar professores com experiências diferentes inseridos num contexto amazônico bastante singular. Portanto, muitos são os desafios enfrentados, por coordenadores, professores formadores e professores cursistas, porém a vontade de contribuir, de fazer parte dessa grande proposta de Educação, cumprindo com os objetivos do programa, torna-se cada vez maior para todos os partícipes nesse processo.

Sem sombra de dúvidas, o Parfor é um gigante da Educação, um programa irretocável e indispensável, uma vez que ocorre a nível nacional atendendo as necessidades daquele professor que um dia sonhou em ter um diploma na sua área de atuação. Um sonho que parecia ser geograficamente, financeiramente e estruturalmente muito distante de ser alcançado. Com o Parfor, as portas se abriram! Os estados e municípios brasileiros estão tendo a possibilidade de crescimento em qualidade de ensino, e isso reflete sobretudo em alunos mais bem preparados, especialmente no interior dos estados onde a realidade é muito distinta e as oportunidades são escassas, sem falar na falta de acesso a uma internet de qualidade, que ajuda o professor das capitais na sua capacitação contínua e a utilizar ferramentas tecnológicas que são importantes recursos didáticos educacionais.

Este é um documento histórico que conta como o Parfor da UEA começou e como se deu sua trajetória, incluindo os relatos de egressos do programa, revelando a importância do programa para as suas vidas... os caminhos percorridos, as lutas individuais e coletivas, as dificuldades familiares, além dos obstáculos que conseguiram superar. Assim, os relatos e os trabalhos que compõem essa obra nos permitem um vislumbre da riqueza formativa e cultural e, como os desafios podem ser suplantados com comprometimento, planejamento e devoção à profissão Professor.

editora UEA
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARFOR
PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
UEA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO