

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – ICHL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA**  
**AMAZÔNIA – PPGSCA**

**IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO**  
**DO PROFESSOR-ALUNO DO PARFOR NO MUNICÍPIO DE TEFÉ**  
**(AM)**

Manaus

2017

**CECÍLIA CREUZA MELO LISBOA HOLANDA**

**IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
DO PROFESSOR-ALUNO DO PARFOR NO MUNICÍPIO DE TEFÉ  
(AM)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas

Manaus

2017

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

H722i Holanda, Cecília Creuza Melo Lisboa  
Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-  
aluno no município de Tefé - AM / Cecília Creuza Melo Lisboa  
Holanda. 2017  
94 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Marilene Côrrea da Silva Freitas  
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Identidade. 2. Formação. 3. Professores. 4. Pafor. I. Freitas,  
Marilene Côrrea da Silva II. Universidade Federal do Amazonas III.  
Título

## **CECÍLIA CREUZA MELO LISBOA HOLANDA**

### **Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do Parfor no município de Tefé (AM)**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas.

Aprovada em 19 de Julho de 2017.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Correa da Silva Freitas – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Odenei de Souza Ribeiro – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Joaquim Hudson de Souza Ribeiro – Membro  
Faculdade Salesiana Dom Bosco

Manaus

2017

Aos meus pais Humberto Lisboa e Mariete Lisboa pelo apoio incansável nessa trajetória.

Ao meu filho Henrique pela compreensão das minhas faltas e por despertar em mim a vontade de ser melhor.

Ao meu querido amor Yomarley Holanda, pela atenção, cumplicidade e incentivo nessa jornada que enfrentamos juntos.

Dedico a vocês...!

## AGRADECIMENTOS

O ingresso acadêmico no Mestrado requereu muito mais que vontade, representou um momento imprescindível de discussão e amadurecimento pessoal e intelectual sobre o adensamento da pesquisa no interior da Amazônia ao que tange no campo da educação e da difusão do conhecimento produzido na Universidade. Comungo a ideia da importância que o “outro” provoca em nós, nos auxiliando nesse pensar e refletir sobre as nossas ações.

Então, é momento de agradecer as pessoas que cercaram-me durante este percurso do mestrado, propiciando questionamentos fecundos. Assim, agradeço a Deus, pelo sentimento de fé e gratidão por chegar até aqui.

Em especial a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Corrêa pelas orientações e sugestões, apontamentos dos caminhos a serem trilhados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos colegas de turma, pelo partilhar dos conhecimentos e vínculos de amizade que guardarei no coração, Ivaneide e Priscila as conversas durante as aulas suavizaram nossas tardes de estudos.

Aos amigos do trabalho, pelas palavras animadoras que motivaram ainda mais essa escolha.

Aos professores do Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, devo a eles esse amadurecimento das ideias.

À Universidade do Estado do Amazonas, principalmente a Coordenação do Parfor pela disponibilidade em ajudar na pesquisa de campo.

Aos professores colaboradores que se dispuseram em participar dessa pesquisa.

Muito obrigada!

*“Amazonas moreno, suas águas sagradas são lindas estradas,  
são contos de fadas, ó meu doce rio.*

*(...) Neste poema de bolhas que ressoa nas folhas da linda floresta do meu rio-  
mar.*

*(...) Neste caudal tão bonito que é o desejo infinito de plantar meu grito nas  
ondas do mar”*

*(Amazonas moreno, Raízes Caboclas)*

## RESUMO

O presente estudo intitulado *Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do Parfor, no município de Tefé (AM)*, parte de uma articulação interdisciplinar onde dialogam os campos da Psicologia, Sociologia e Educação, a fim de propiciar uma compreensão sobre a identidade desse sujeito diante do cenário sociocultural complexo atualmente atravessado por uma série de elementos muitas vezes contraditórios. O campo da pesquisa é a cidade de Tefé, Médio Solimões, bem como o Programa de Formação e valorização de Professores da Educação Básica (Parfor) ali em funcionamento. O arcabouço teórico foi construído para atender os seguintes objetivos: investigar o processo de construção da identidade do professor-aluno em formação pelo Parfor no município de Tefé, realizar um levantamento do contexto sociocultural onde acontecem as experiências atinentes da formação, discutir os elementos socioculturais que exercem influência na construção da identidade e nas subjetividades do professor-aluno, além de analisar a percepção que este sujeito professor-aluno tem sobre seu processo formativo. A metodologia da pesquisa consistiu numa abordagem qualitativa, sem preterir os dados mais objetivos ordenados em tabelas e dados, foi articulada a partir de três momentos que se relacionam: pesquisa bibliográfica que se referiu à construção epistemológica em foco; pesquisa documental que constou de levantamento e análise dos registros (questionários socioeconômicos) dos professores-alunos em formação junto à coordenação do Parfor em Tefé; e pesquisa de campo onde realizamos observações do contexto de formação, assim como as entrevistas com 12 professores-alunos, com a intenção de compreender mais densamente as relações tecidas entre os sujeitos epistêmicos em seu espaço de vida e formação profissional. Constatou-se a imersão variada desses professores, tanto os experientes como os temporários, que tem seus saberes modificados durante o processo de formação, transformando as suas percepções do que é ser professor em uma nova autoimagem de si mesma e do estar na profissão.

**Palavras-Chave:** Identidade; Formação de Professores; Parfor.



## ABSTRACT

The present study entitled Identity and subjectivity in the Parfor teacher-student formation process, in the municipality of Tefé (AM), starts from an interdisciplinary articulation where the fields of Education, Sociology and Psychology are discussed, with the objective of analyzing the Action of this subject before the complex sociocultural scenario currently crossed by a series of elements often contradictory. The field of research is the city of Tefé, Medio Solimões, as well as the Training and appreciation Program of Basic Education Teachers (Parfor) in operation. The theoretical framework is anchored ..... The research methodology that consists of a qualitative approach, without overlooking the more objective data ordered in tables and data, was articulated from three moments that are related: bibliographical research that referred to the epistemological construction in focus; Documentary research that included a survey and analysis of the records (socio-economic questionnaires) of the teacher-students in formation along with the coordination of Parfor in Tefé; And field research where we make observations of the training context, as well as the interviews with 12 teacher-students, in order to understand more densely the relationships woven between epistemic subjects in their life space and professional training. It was verified the varied immersion of these teachers, both the experienced and the temporary, who have their knowledges re-signified during the formation process, transforming their perceptions of what it is to be a teacher in a new self image of themselves and being in the profession.

Keywords: Identity; Teacher training; Parfor.

## **LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES**

**Gráfico 1- Composição das vagas do curso**

**Gráfico 2- Faixa etária dos professores em formação.**

**Gráfico 3- Atividades realizadas pelos professores como complemento de renda**

**Tabela 1- Deslocamento dos professores entre as regiões.**

## LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEST	Centro de Estudos Superiores de Tefé
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO DO PROFESSOR-ALUNO DO PARFOR .....</b>	<b>15</b>
1.1 Identidade e Subjetividade: um diálogo possível entre a Psicologia e a Sociologia .....	19
1.2 Representação e Identidade .....	28
1.3 Identidade, Subjetividade e Formação Profissional .....	32
<b>2 O CONTEXTO AMAZÔNICO E A IMPLANTAÇÃO DO PARFOR .....</b>	<b>39</b>
2.1 A Complexidade Sociocultural da Região Amazônica e o Processo Educativo.....	41
2.2 PARFOR: uma política de formação .....	44
2.3 O Contexto da Formação no Município de Tefé .....	48
<b>3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS E SEUS CONSTITUINTES SOCIOCULTURAIS .....</b>	<b>52</b>
3.1 O Percuro e a Construção do Tema/Objeto: uma experiência pedagógica pelo Parfor...57	
3.2 Os elementos socioculturais no percurso de formação docente. ....	60
3.3 A Subjetividade e o <i>habitus</i> do Professor-Aluno do Parfor .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE II.....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

Os tempos contemporâneos vão marcar de forma expressiva a descentralização identitária, os modos de ser passaram a sofrer influência direta dos dispositivos que se articularam em uma teia sociocultural. Qualquer análise da contemporaneidade dificilmente deixa de apontar o impacto que a globalização provocou nas relações sociais e nos processos de subjetivação, isso quer dizer que em todos os espaços de nossa era a organização social ganhou novos contornos e fez emergir um sujeito fragmentado e sem identidade fixa.

É neste quadro, eivado de contradições e possibilidades, que se insere o nosso estudo intitulado *Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno, no município de Tefé (AM)*, que possui um olhar diferenciado em relação aos trabalhos já produzidos sobre a referida temática em virtude de se ocupar primordialmente com o professor na sua subjetividade de construção empírica e científica, este mesmo sujeito que também sofre com uma série de fatores que vão desde a deficiência na formação de base, passando pelas diferenças culturais oriundas das localidades rurais de origem, até o próprio processo de construção identitária quando de seu ingresso na universidade pública através de um programa de formação emergencial como o Parfor. Com base nisso, nossa investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: de que forma está sendo construída a identidade do professor-aluno no processo de formação inicial proporcionada pelo Parfor?

Para tentar responder tal questionamento inicial fundamentamos a pesquisa a partir dos seguintes objetivos: investigar o processo de construção da identidade do professor-aluno que está em formação inicial pelo Parfor no município de Tefé, interior do estado do Amazonas. Para tanto, atuamos no sentido de levantar, através da observação o contexto sociocultural onde acontecem as experiências atinentes da formação e que irão formar a identidade deste professor-aluno, bem como discutir os elementos socioculturais que exercem influência na construção da identidade e nas subjetividades do professor-aluno, além de analisar a percepção que este sujeito professor-aluno tem sobre seu processo formativo.

Do ponto de vista metodológico o presente estudo está ancorado numa abordagem qualitativa, sem preterir obviamente a abordagem quantitativa que se revela nos dados tabulados em gráficos e tabelas, e está dividido em três momentos que se coadunam: pesquisa de campo, documental e bibliográfica realizadas na cidade de Tefé, interior do Amazonas, em

especial nas dependências da Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tefé, junto à duas turmas de Licenciatura em Ciências Biológicas (Parfor), onde entrevistamos diferentes sujeitos epistêmicos envolvidos neste processo formativo. Além disso, observações iniciais a partir da minha experiência como professora formadora do Parfor permitiu estabelecer um olhar sobre os espaços de formação e as relações tecidas no interior dos cursos em questão. A pesquisa bibliográfica constou de uma leitura interdisciplinar no campo da Psicologia, Sociologia e Educação, a fim de construirmos um quadro de referência teórica sobre a temática. A pesquisa documental se constituiu na leitura e análise de questionários socioeconômicos dos sujeitos em foco, de onde pudemos extrair dados fundamentais para pensar a dinâmica da formação no interior do Parfor.

Todos os pressupostos teórico-metodológicos destacados acima não se pautam numa visão disciplinar que, a nosso ver, não daria conta da complexidade dos problemas que envolvem o processo formativo no interior da Amazônia. Barbosa (2015), ao realizar uma reflexão sobre a questão da interdisciplinaridade, faz um alerta as restrições que um estudo disciplinar pode provocar ao desprezar a ampliação do conhecimento. Segundo o autor, as questões do nosso tempo são por natureza complexa demais para se restringir a um único pensamento.

Por isso adotamos a perspectiva da interdisciplinaridade, para tentar compreender a complexidade da condição humana do professor no interior da Amazônia, tomando como foco empírico o processo de construção da identidade, modelada numa prática diária através de discursos do que é "ser" professor. Procuramos entender esse "sujeito professor", o contexto sociocultural, bem como a sua percepção sobre o processo formativo, visto que, o avanço científico e tecnológico tem colocado aos professores e à sua formação o desafio de promover-se uma educação de qualidade, interdisciplinar e ainda desenvolver o pensamento crítico nos alunos.

O texto está dividido em três capítulos que se relacionam de muitas maneiras. O primeiro capítulo intitulado *A questão da identidade e o processo educativo do professor-aluno do Parfor*, se propõe discutir, a partir de autores como Pimenta (1999); Freud (2011); Moscovici (2015); Hall (2011), dentre outros, acerca da formação acadêmica dos professores que tem se apresentado na contemporaneidade como um processo desencadeador de transformações na construção e lapidação de uma identidade docente.

O segundo capítulo *O contexto amazônico e a implantação do Parfor*, versa, num primeiro momento, sobre os discursos hegemônicos que tematizam a Amazônica como paradisíaca ou infernal, estereótipos que não foram construídos apenas por aventureiros

ambiciosos ou religiosos, na verdade intelectuais, cientistas, literatos e pesquisadores, também vão contribuir decisivamente para compor este quadro explicativo sobre a região. Já num segundo instante discutimos que não somente o imaginário revelou a Amazônia para o mundo, mas a ciência também fabricou imagens que historicamente atravessaram o nosso pensamento social sobre essas terras, ideias que serão ensinadas até mesmo nas escolas e transmitidas por importantes instituições sociais, como por exemplo, o discurso de que os grupos que vivem aqui serem subalternos e passivos, e por isso incapazes de gerir os recursos sócio-ambientais da região.

O capítulo final denominado *O processo de formação dos professores-alunos e seus constituintes socioculturais*, parte da análise e discussão das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa na cidade de Tefé, interior do Amazonas, para compor um quadro explicativo que dê conta de desvelar os elementos socioculturais presentes em seu cotidiano de trabalho e estudo, no transcurso de sua formação na universidade pública.

Todo espaço formativo oferece elementos que constituirão uma identidade, imprimindo características sociais, culturais e históricas que nos permite reconhecer o ser e o fazer, por esta razão busca-se entender o impacto que a formação inicial causa na construção identitária do professor, visto que ela envolve conhecimento, motivação, interação, qualidades e dificuldades pessoais.

Por fim, pode-se depreender que a identidade desses professores advém da construção de uma consciência ao mesmo tempo individual e social, sendo ele um ser único e coletivo que interpreta e interage com o mundo de acordo com os seus referenciais, conforme postula Moreira (2015). Nessa proposição, pode-se afirmar que não há educação que não esteja imersa no contexto em que se situa, pois não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.

## CAPÍTULO I

### A QUESTÃO DA IDENTIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO DO PROFESSOR-ALUNO DO PARFOR

Na vasta discussão presente em alguns estudos como os de Soares (2001); Pimenta (1999); Nunes (2001) e Abdalla (2006), dentre outros, a formação acadêmica tem se apresentado como um processo desencadeador de transformações na construção e lapidação de uma identidade profissional. Cursos de formação de professores decorrentes do crescente processo de escolarização básica do país emergem como uma solução para uma suposta melhoria na qualidade de ensino e minimização das desigualdades sociais.

É neste sentido que o estudo da identidade docente emerge como uma importante discussão no que diz respeito ao fato de “ser” professor ou que “se pensa” sobre este sujeito que atua em regiões urbanas ou rurais no estado do Amazonas, em sua maioria na educação básica dos municípios, sem uma qualificação formativa adequada de acordo com a LDB.

A partir deste quadro pensamos que existem fatores que favorecem ou estão presentes nesta construção durante o processo de formação profissional, acredita-se que a forma como cada indivíduo percebe ou ganha consciência da sua função social como professor envolve elementos como necessidades, influências econômicas, culturais e sociais, neste caso, torna-se importante investigar para compreendermos o tipo de conhecimento que será reproduzido ou (re)significado quando do contato deste sujeito com novos conhecimentos. Como afirma Goffman (1985, p.25) o indivíduo assume um papel e solicita que os outros acreditem nos atributos que representa, no poder da crença da impressão que adota, estar convencido do seu ato e procura expressar o papel que a comunidade lhe impõe.

Na medida em que a categoria da identidade reflete a relação do indivíduo com a sociedade, torna-se necessário problematizá-la enquanto um fenômeno social, que permite pensar a constituição individual e o contexto sociocultural, visto que, esta questão repercute tanto nas práticas educacionais como produz significados e representações sociais.

O processo de formação docente encontra-se eivado por novas configurações, gerando exigências de um profissional qualificado e competente. Falar de identidade ou de identidades no mundo atual é uma tarefa complexa e desafiadora, conforme escreve Hall (2011 p. 8) ao se referir à complexidade deste impasse, é “demasiadamente complexo, muito



pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Isso significa que a tarefa de definirmos “o que é identidade?” e as suas nuances é um desafio a partir de um único ponto de vista. Por outro lado, é possível nos aproximarmos de uma noção aceitável do que “é” ou do que “são” as identidades no mundo e, quais os fatores de atuação em sua constituição.

Seguindo esta perspectiva, é possível afirmar que neste mundo globalizado existe uma teia de identidades que conflitam e dialogam entre si conforme as mudanças políticas, sociais, necessidades culturais de que demanda cada indivíduo. É neste sentido que ao realizar uma investigação sobre a identidade enveredamos pelas metamorfoses do trabalho na sociedade contemporânea, sendo percebidas não apenas como mudanças, mas no sentido da individualização do trabalhador, colocado no centro do processo produtivo, com exigências e responsabilidades de respostas rápidas (NEVES, 2006, p. 152). Um reflexo disto foram os impactos sentidos na educação quando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) buscaram se adequar ao novo processo produtivo através da qualidade do ensino e necessidade de formação dos professores tomando estes fatores como elementos impulsionadores para a economia.

Neste novo cenário as atividades concernentes ao professor foram (re)dimensionadas. Hoje, este sujeito encontra-se imbuído da tarefa de preparar pessoas para o mercado de trabalho como também formar cidadãos, geralmente é sobrecarregado de atividades como corrigir provas, além do horário de trabalho, planejar atividades extraclasse, atuar na resolução de conflitos, participar de reuniões pedagógicas, como também atuar em turnos e escolas diferentes, tudo isto em salas de aula superlotadas repletas de estudantes nem sempre interessados no que ele tem a dizer.

Essa relação acaba por refletir as maneira de *ser* e de *estar* na profissão e mostram as dicotomias entre as estruturas administrativas e pedagógicas, ocasionando por vezes um descompasso entre o que se espera e o que se exige do professor. Em relação a este aspecto, Giddens (1997, p.118) nos explica sobre as mudanças que a globalização provocou no cotidiano das pessoas, estabelecendo uma conexão muito próxima entre individual e coletivo, que acaba por afetar os aspectos mais íntimos das vidas das pessoas, como as relações pessoais do indivíduo. O desenvolvimento científico e tecnológico passou a ser central na vida moderna, a nova ordem da globalização trouxe novas relações de trabalho, ciência e cultura e passaram a constituir um novo princípio educativo através do qual a sociedade pretende formar cidadãos, trabalhadores e produtores para atender às novas demandas postas pela globalização.

(...) as mudanças em alguns aspectos da vida pessoal se relacionam diretamente com as transformações sociais de grande amplitude. Assim, a partir da modernidade houve uma alteração na vida social cotidiana afetando os aspectos mais pessoais de nossa existência, essas transições nas vidas dos indivíduos demandam uma reorganização psíquica onde o “eu” se torna um processo reflexivo a fim de conectar mudança social e pessoal. (GIDDENS, 2002. p.36)

Este autor examina ainda as mudanças na dinâmica das instituições na modernidade e sua influência na vida cotidiana das pessoas, percebendo que os impactos na vida cotidiana dos indivíduos são inescapáveis. Todos estão envolvidos nas transformações provocadas pela chamada pós-modernidade, pois existe uma evidente conexão entre local e global.

Tal condição social que estes novos tempos criou, eclodiu um processo de “encontrar-se a si-mesmo” regulado através de relações sociais determinadas. Desta forma, a construção do *eu* e da identidade é feita de forma reflexiva, os indivíduos sabem “o que” estão fazendo e “por que” estão fazendo, mas dentro de uma miríade de opções e de possibilidades de agir.

Autores da área da educação como Tardiff, Pimenta e Soares, discutem o poder dessas novas demandas da realidade sobre a organização escolar e profissional docente. De acordo com Tardiff (2005), à medida que a escola passou a “receber” um número cada vez maior e mais diversificado de alunos, foram sendo introduzidos mecanismos burocráticos de padronização e controle do trabalho do professor, pautados em modelos de gestão e normas de execução utilizados nas empresas, isso acabou gerando uma normatização de condutas que interferem nas metas de uma escola.

Pimenta (1996, p.73), afirma que hoje os pesquisadores têm um grande desafio, ao propor novas metas para a escola e “gestar uma nova identidade do profissional docente” capaz de lidar de forma crítica e afinada com os ideais democráticos de formação dos alunos para o exercício da cidadania e inserção digna no mundo do trabalho.

Já Soares (2001, p.29), que discute a “*arquitetura da identidade*” no cenário educacional, pondera que as imposições da sociedade deslocam a essência existencial do sujeito, tornando-se objeto de outro. Ou seja, a pessoa passou a ser valorizada pela sua produção, ficando a identidade construída a partir das disposições íntimas, engolida pela função ou capacidade de criar opções inteligentes para o mercado.

Em suma, estes autores lançam um olhar sobre como o currículo, os cursos de licenciatura, as formas de produção econômica estão imbricadas em uma dimensão complexa, o que acarreta para a educação, não apenas escolar, as responsabilidades sobre o “*eu*” da pessoa. As regiões que ainda não alcançaram o pleno desenvolvimento seja ele econômico ou social, sofrem com a precariedade de vários elementos, o acesso pode ter sido facilitado através dos meios tecnológicos (como o ensino médio mediado pela tecnologia, por exemplo), contudo, as informações ainda estão comprometidas, logo afetam o exercício da autonomia do profissional docente.

Desta forma as questões da formação e a construção da identidade sofrem influências de processos culturais e sociais através de sistemas de significação. A figura isolada do professor no contexto escolar não existe mais, o que se vê é um trabalhador que possui atribuições intelectuais e operacionais que nem sempre são possíveis de cumprir. É o que se percebe na leitura das considerações de Lüdke & Boing (2004, p.03), segundo as quais a docência tem sofrido sinais evidentes de baixa valorização, queda de prestígio, poder aquisitivo, condições de vida, respeito e satisfação no exercício do magistério. Um reflexo do desdobramento da subordinação do professor às normas e diretrizes do Ministério da Educação e seus órgãos, deixa-o “distante da situação de independência de um grupo profissional, que se auto-determina, se auto-controla e se auto-conduz ao desenvolvimento”.

O debate está continua aberto e tende a crescer, pois a interiorização da educação tem aumentado, especialmente nos longínquos rincões do Nordeste e da Amazônia ribeirinha, assim como investimentos do Governo Federal com foco na formação de professores. Exemplo disso é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que surgiu como política pública na tentativa de solucionar a crescente demanda por profissionais qualificados na educação. Porém, apesar da ampliação do ensino superior para as regiões distantes do centro urbano, a oportunidade de uma formação de professores que atuem em áreas específicas e melhore as condições financeiras, ainda existem profundas dificuldades não superadas nos cursos, não apenas estruturais, mas que envolvem relações individuais e sociais, onde muitos desses professores-alunos procuram sobreviver com um salário mínimo tendo que realizar outras atividades como a agricultura e a pesca, para complementar a sua renda.

Passamos a considerar a formação um fator desencadeante da construção da identidade docente tanto nos aspectos pessoais como profissionais, visto que, a realidade social onde as práticas educacionais são desenvolvidas também desencadeia tal processo de construção de si mesmo. Nosso objeto/tema de estudo situa-se no bojo deste contexto social e

educativo, pessoas em formação em dois campos do conhecimento que atuam para atender a necessidade da demanda capacitada pela educação do interior do Amazonas, onde muitos deles assumem disciplinas divergentes de sua formação inicial, outros apenas possuem o Ensino Médio como formação. Esta é a realidade dos sujeitos epistêmicos desta pesquisa, aliás uma situação-problema muito presente no interior amazônico.

Através do Parfor tem-se a oportunidade de atenuação de tal problemática (ao mesmo teoricamente) e os primeiros resultados já se evidenciam pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), uma vez que já são 24 municípios atendidos e 2.192 alunos matriculados no de 2016. Dados da Coordenação Geral do Parfor-UEA, afirmam que atualmente a cidade de Tefé oferece três turmas sendo duas de 1ª licenciatura e uma de 2ª licenciatura, mas já houve uma turma de 44 professores-alunos que se formaram em Pedagogia. O que se pode dizer é que temos na cidade de Tefé pessoas oriundas das mais diferentes localidades do Amazonas, como dos municípios de Uarini, Fonte Boa, Marãa, Jutai, Tefé e Comunidades adjacentes, todos convivendo em um mesmo espaço formativo na busca pela oportunidade da qualificação, sendo então, este o *locus* da observação fundamental para o reconhecimento da regionalização da educação. (UEA/PARFOR).

Pensamos ser a formação profissional bem mais do que atender as demandas do mundo do trabalho, devemos olhar as pessoas, as necessidades do sujeito que estuda e acredita num futuro melhor para si e também para o país. O Parfor enquanto plano de formação oriunda de uma política pública educacional será aquele que visa o cumprimento do Estado com o compromisso de um direito, mas a difusão do conhecimento deverá se dá por aquele que produz e que pratica.

### **1.1 Identidade e subjetividade: um diálogo possível entre a Psicologia e a Sociologia**

Não é recente que a categoria identidade tem suscitado interesse e debates acalorados tanto nas ciências humanas quanto nas ciências sociais (existem posições teóricas que, inclusive, postulam a não existência de identidades na contemporaneidade). Por ser amplamente empregada no cotidiano, a identidade possui um cenário conceitual amplo que ostenta variações. Semelhante a isto temos ainda o conceito de subjetividade que surge como categoria difundida e tradicionalmente associada ao sujeito e à constituição do "eu", referindo-se aos modos de pensar, interesses, necessidades, angústias, dúvidas, incertezas, prazeres e desprazeres.

Assim, ao empreender um diálogo teórico-conceitual entre a identidade e subjetividade deve-se levar em conta as tentativas de explicações que algumas áreas têm se preocupado, entre elas a Psicologia e a Sociologia. A revisão da literatura é pertinente porque nos situa neste importante debate, permitindo-nos que reconheçamos os impasses, os desafios e os avanços, inclusive no que diz respeito ao entendimento que ambos os conceitos dialogam em muitos momentos.

As primeiras produções teóricas a respeito do tema da identidade refletem o caráter intangível e difuso conferido pelos diferentes períodos históricos quando abordada através da noção do si-mesmo. No estudo de Lopes (2002) percebemos que as variações sobre esta categoria aconteceram devido as modificações atreladas à história do pensamento, vinculada inicialmente à noção de pessoa. O trabalho faz citação ao debate proposto por Marcel Mauss, no clássico ensaio *“Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do eu”* onde este lança um olhar investigativo sobre o conceito, demonstrando que tal ideia foi concebida como uma concepção plenamente natural e inata ao homem, mas que na verdade, seria “fruto” de um lento e elaborado processo. Socialmente construída “ela” seria fluida e passível de mudança, assim como diversas outras categorias do espírito humano. Desta forma, para Marcel Mauss a noção de pessoa ou a noção do “eu” não é uma categoria natural ou puramente psicológica, individual, mas é antes de tudo uma construção sócio-histórica-cultural, esta acepção maussiana marcará a história do pensamento acerca da constituição da identidade humana.

Por este motivo, Lopes (2002) pondera que a visão que temos hoje de identidade, como um conceito que marca uma individualidade própria do sujeito, uma entidade metafísica e moral, é antes de tudo, um conceito datado historicamente, que remete a aspectos coletivos para uns e aspectos mais pessoais para outros, o que se confirma na progressiva distinção entre identidade social e identidade pessoal. Essa disjunção entre elementos sociais e individuais é refletida também nos estudos de Jacques (2013) quando este aborda o interesse pelas expressões do “eu” desde a Antiguidade Clássica, passando pela concepção cristã de homem, as mudanças nas formas capitalistas de produção, como também o interesse pelos estudos etnográficos dos chamados “povos primitivos”, termo estereotipado usado durante muito tempo para se referir às populações ágrafas.

Os autores parecem concordar que existe uma tradição teórica de estudo sobre o tema da identidade com perspectivas diferentes que remetem à uma relação de oposição.

Esta concepção tradicional também é percebida nos estudos da subjetividade, como bem postula Costa (2003, p.04), afinal quando a ciência parecia negar a influência da

subjetividade, enfatizando a oposição entre objetividade e subjetividade, o saber “objetivo” em sentido etimológico era o saber reconhecido e efetivo que assumia a correspondência de dar validade dita universal das afirmações científicas, ou seja, na sua inevitável aceitação por parte de todos os que têm a devida competência específica. Muitas vezes, observa o autor, o termo “objetivo” foi usado no sentido de imparcialidade ou isento de erros e, o termo “subjetivo” utilizado no sentido tendencioso ou cheio de erros. Isto implicaria na consideração do sentimento humano, por exemplo, como algo tendencioso, pelo fato de ser subjetivo. Assim, a evolução da subjetividade e a representação objetiva do mundo estariam articulados: ao mesmo tempo em que o sujeito produz o objeto, o objeto produz o sujeito.

Este horizonte teórico demonstra que na medida em que houve mudanças na forma de pensar e fazer pesquisa científica, as articulações entre identidade e subjetividade se ampliaram sensivelmente. No caso da Psicologia que, ao emergir como um dos “corpus” teórico científico, buscou oferecer uma resposta para a problemática do agir humano demonstrando que a categoria do “eu” poderia se tornar uma condição da consciência e da ciência, se fez necessário considerar os processos que a constituem e que fazem com que seja constituída, entre tais a subjetividade assumiu o papel de perceber as particularidades inerentes à condição de ser do sujeito.

Esta ênfase psicológica coloca a subjetividade como constituinte de uma idéia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas, operando como uma ruptura em relação ao método convencional de investigação desta ciência. Conforme Silva (2009) e Bock (2004) a subjetividade passou a ser compreendida como um processo individual e interno, concebida na relação com o mundo material e social. Podendo ser um processo ou organização da constituição de cada pessoa que liga todas as facetas da complexa interioridade de cada um.

O estudo do desenvolvimento psicológico e psicodinâmico da mente passou a oferecer a ideia de construção do “eu” consciente, tornando-se objeto de pesquisa da Psicologia. O “eu” passou a ser um aspecto da personalidade ou a representação consciente dela, e a subjetividade passou a ser o elemento que permite a relação entre indivíduo e sociedade.

Um dos primeiros psicólogos a afirmar essa proposição foi William James em 1890, quando de sua abordagem sobre a existência de uma ligação entre o si-mesmo e o grupo, ou seja, a noção do “si” existe enquanto estado de consciência daquilo se percebe, denominado de “eu” e, o “mim ou me” refere-se “aquilo” que se pensa ao meu respeito, composto de um aspecto social. Embora exista uma relação entre o “eu-mim\me” há uma distinção de imagens que se ordenam naturalmente em classes. As proposições de James serão

aprofundadas por Mead, que avança no sentido de entender o “mim” como sendo uma interiorização dos papéis sociais, logo, é um componente sociológico que se une ao componente mais pessoal o “eu” para compor o si-mesmo. Para Mead o si-mesmo de alguém se desenvolve a partir dos julgamentos que os outros fazem dele, no interior de um contexto social em que ele e os outros interagem. (DESCHAMPS & MOLINER, 2014, p.19).

A noção de si-mesmo torna-se referência inicial dada ao conceito personalidade que significaria o estado de consciência de si próprio, do “lugar” que se ocupa no mundo. A identificação seria o processo consciente ou não, segundo o qual uma pessoa assume características de outras ou de um grupo na busca para articular aspectos sociais e pessoais da identidade.

É no transcurso dessa relação de proximidade que o termo identificação refletirá o desenvolvimento da personalidade de busca, segundo Cunha (2000, p.216), que analisa as reflexões de Freud a respeito. No entendimento do pai da Psicanálise o processo de identificação seria algo que se dá sempre entre sujeitos ou, de um modo mais geral, entre pessoas. Permite seu reconhecimento e afirma sua singularidade, garantindo sua diferença frente à outra pessoa, coisa, processo ou evento. Embora Freud, não deixe claro seu posicionamento a respeito do conceito identidade, ele usa de forma corrente nos seus textos sem nenhuma discussão conceitual, ainda assim, pode-se estabelecer aproximações que permita delimitar o pensamento psicanalítico a uma ideia de identidade.

Desta forma, a noção de identidade irá aparecer *no modelo de aparato psíquico* estabelecido no *Projeto de 1895* – a primeira ficção sistematicamente organizada por Freud para dar conta do funcionamento da nossa alma, vinculada ao investimento e desinvestimento das idéias ou representações, na busca do restabelecimento de uma vivência primária de satisfação, sendo que, nesse momento, muito provavelmente a referência era a satisfação de uma necessidade física, como a sede ou a fome. O aparato psíquico buscaria o estabelecimento de um “estado de identidade” – uma semelhança perfeita – entre o complexo de representações, a *investiduras-deseo* e as *investiduras-percepción*.

Tal investimento por uma identidade, conforme Freud, é movida por uma força constante (pulsão) que permite a busca da familiaridade no outro. Todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por elementos de pertença a um grupo ou categoria, e do outro lado, por traços de ordem mais específicos do indivíduo. Para Cunha (2000) o conceito de identidade nas leituras de Freud não se efetiva, ou seja, é utilizado de acordo com a linguagem corrente, mas pode ser articulado com outros conceitos do pensamento psicanalítico, por exemplo as estruturas psíquicas da personalidade (id, ego e superego) seria os processos

psicológicos que trabalham em conjunto para a construção pessoal de um indivíduo. Neste caso, a busca por uma ideia de identidade aconteceria pela identificação, onde uma pessoa realiza uma operação de reconhecimento, de algo que é idêntico a si mesmo e apenas a si mesmo.

Moreira (2009, p. 236) complementa a análise do autor acima, afirmando que a proposta de Freud, conhecida como teoria do “eu”, é significativa por compreender como o conceito do “eu” foi instituído historicamente como a representação de pessoa ou como instância consciente da personalidade. Logo, não é uma realidade originária, mas constituída num processo de encontro com dimensões de alteridade, onde surgem ideias de um “eu” ideal precipitado de identificações. Quanto mais identificações com um grupo, mais sentimento de pertença, esta seria a nossa identidade social, entretanto, na identidade pessoal o que marca é a consciência que o indivíduo tem de sua diferença em relação aos outros.

É como dizer que nossa identidade se constrói na medida em que partilhamos posições de semelhança e pertença e, por conseguinte nos remetemos a um sentimento de diferença, pois existe uma especificidade em cada um de nós, uma subjetividade presente neste movimento.

Sendo assim, a forma como Freud faz referência ao conceito de “eu” e o processo de identificações encontra em certa medida uma aproximação no pensamento de Stuart Hall (2011, p.13), principalmente quando este autor escreve que o “eu” é como um sinônimo de identidade que ocorre por um processo de identificação que se unifica para representar os sistemas culturais que nos rodeiam. Esta seria definida historicamente, confrontada em diferentes direções que não se fixam, ou seja, são “formados” por uma diversidade de identificações, fragmentada e variável, e não existe uma única identidade, mas várias identidades.

Diante deste quadro conceitual, algumas questões emergem: como o fato de Freud reconhecer em alguns dos seus artigos a estruturação de uma personalidade ancorada em um contexto sociocultural que, por sua vez, se torna fundamental no que concerne à análise do sujeito e sua relação com a sociedade, com o objetivo de entender como reprimimos certos sentimentos e, como a força de tal mecanismo na formação da personalidade pode ocasionar a falta de uma identidade própria.

No texto “*Mal Estar da Civilização*”, Freud (1996, p.95-96) reflete sobre o papel que as condições culturais desempenham na construção subjetiva de felicidade, visto que existe um antagonismo entre as exigências da pulsão e as da civilização. Tais variações na sensibilidade subjetiva produziriam sensações de prazer e desprazer, em vista da grande



dificuldade de colocar nossos próprios estados mentais no lugar de quaisquer outros. Por mais que nos retraíamos em algumas situações, é impossível nos colocarmos no lugar da pessoa, nesse caso, é necessário voltarmos à atenção para a natureza da civilização, não para procurar uma fórmula que a exprima, mas para discernir a sua expressão em termos abstratos.

As grandes conquistas culturais, as atividades e recursos utilizados pelo homem, significam atos de civilização, instrumentos que esta utiliza e que fazem com que recrie seus próprios órgãos ou amplie os seus limites de funcionamento. Mas existem outras exigências que caracterizam a civilização entre eles a questão da beleza, da ordem, a limpeza, as realizações intelectuais, bem como os relacionamentos sociais que surgem como o controle das forças da natureza importantes para a vida civilizada. A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo, pois restringirá as possibilidades de satisfação.

Assim, o processo civilizatório e o desenvolvimento libidinal do indivíduo possuem semelhanças entre si, quando percebemos o efeito da sublimação canalizando os instintos e conduzindo para outros caminhos, como, por exemplo, o próprio desenvolvimento cultural.

Nesta argumentação, Hall (2011), pensa a identidade como deslocada, assim como também deslocando as estruturas centrais da sociedade, principalmente naquilo que ele denomina de pós-modernidade, visto que, a identidade só existe no interior das instituições sociais e estão ligadas à cultura e ao imaginário social, de onde elas retiram seus símbolos e suas representações como construções sociais. Isto acontece porque estas não são propriedades com as quais nascemos, mas são construídas continuamente em relação às representações sociais que nos rodeiam. A crise de identidade discutida na atualidade, ainda de acordo com o autor, seria proveniente da perda de um “sentido de si” ou mesmo do deslocamento do sujeito, que perde tanto o seu lugar no mundo social e cultural quanto a si mesmo. As causas estariam ligadas justamente às transformações sociais que abalam a ideia de um sujeito integrado, culpa da visão que se tinha de estabilidade no desenvolvimento da identidade, como sendo um núcleo que permanecia essencialmente o mesmo ao longo da existência do indivíduo.

Logo, o conceito de identidade está vinculado às modificações psíquicas que as instituições impõem ao indivíduo. A relação existente entre o mundo psíquico, que é subjetiva e inconsciente, e a relação como membro de um grupo, de uma instituição causa impactos na constituição da personalidade, esta é claro, fruto das identificações que o sujeito sofreu

quando da entrada ao início da vida social foi lhe imposto a busca de um de equilíbrio entre os instintos primitivos e a moralidade “criada” pela sociedade.

Esta entrada na cena social é enfatizada em alguns ensaios de Freud como sendo necessária para a concepção de homem, ele considera necessária a interação da psicologia individual com uma “psicologia das massas” para a compreensão do ser bio-psico-social. Freud escreve:

A oposição entre psicologia individual e psicologia social ou de massas, que à primeira vista pode parecer muito significativa, perde boa parte de sua agudeza se a examinamos mais detidamente. É certo que a psicologia individual se dirige ao ser humano particular, investigando os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raras vezes (...) se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e portanto a psicologia individual é também desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado (FREUD, 2011, p.14)

A partir desses aportes teóricos é possível pensar que o indivíduo não é apenas individual, mas também social. Apesar de Freud, oferecer um entendimento sobre a importância das identificações na constituição do “eu”, a sua teoria não dá conta de um estudo da identidade na sua complexidade, por este motivo considera-se a exposição de variações em outros campos do saber que considere o poder da cultura e das instituições sociais.

Neste caso, tem-se na área da Psicologia Social, nos textos de Antônio Ciampa, uma ampliação da discussão deste conceito, segundo Alves (2006), Ciampa foi o responsável em inserir uma nova perspectiva dentro da psicologia brasileira ao inaugurar uma alternativa crítica sobre a categoria de identidade antes entendida como um processo estático, o que era “dado” ao indivíduo, agora ao contrário, passa a ser um processo ativo, onde as ações possibilitam identificações e reconhecimento através da prática.

A busca consciente sobre de “Quem sou eu?”, leva ao reconhecimento do papel do outro nessa formação numa interação dinâmica. Então, ao estudar sobre a temática devemos buscar apreender os aspectos constitutivos da representação da identidade, como um produto de análise das relações entre si e o meio, onde o indivíduo procura se caracterizar através de uma representação mental ou simbólica, como afirma Ciampa (2012, p. 74) a

identidade deve ser concebida como metamorfose, uma constante transformação, “é sermos o Um e o Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação”.

Da visão individualista da psicanálise e até a nova vertente da psicologia social, teremos uma outra perspectiva sobre as relações do homem com os outros homens, onde a interação será o mecanismo de apropriação da realidade criada em sociedade. A cultura como mecanismo de aprendizado possibilitará que o mundo interno se alimente dos conteúdos que vêm do mundo externo, e como nossa relação com esse mundo externo não cessa, estamos sempre em transformação (CIAMPA, 2012, p.74).

Esta vertente de pensamento revela-nos o caráter mutável e dialético da construção identitária, e o que antes era visto como uma unidade de semelhança que se fechava na sua permanência, passou a assumir uma nova característica de movimento entre as diferenças e semelhanças que acontecem ao longo da vida do sujeito.

Não obstante, ainda hoje, este conceito é subdividido, qualificado como pessoal e/ou social com predicativos mais específicos como identidade religiosa, étnica e profissional. Há também a preferência de autores pelo emprego dos termos: identidade psicológica, identidade do eu e identidade psicossocial, buscando dar conta da articulação dos diferentes sistemas identificatórios. Sob esta ótica, defende-se no bojo da Psicologia Social a superação das dicotomias entre essas instâncias, pois o indivíduo se configura ao mesmo tempo como personagem e autor – personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor. (JACQUES, 2013, p.160-162).

Para tornar claras as motivações da pesquisa, destacamos que a identidade será tomada como uma interação entre a identidade profissional e pessoal, por tratar-se de um "fenômeno subjetivo e dinâmico que resulta de uma dupla constatação, tanto de semelhanças quanto de diferenças entre o si próprio, os outros e certos grupos". E por este motivo a metamorfose da identidade indica não apenas as mudanças como as que estão por acontecer, o que se concretizam, em cada momento de uma forma específica, mas as dadas condições históricas e sociais determinadas. A identidade é um movimento não apenas de modo científico e acadêmico, mas, sobretudo, como uma questão social e política. O nome não é a identidade, mas uma representação dela. (DESCHAMPS & MOLINER, 2014, p.9).

Pode-se assim, articular esta percepção ao pensamento sociológico de Bauman (2005, p.19), em virtude deste acreditar que a identidade é uma convenção socialmente necessária que esteve sujeita a reflexões afetadas pelas dinâmicas e ambigüidades produzidas. Tal ambivalência fundamenta-se no sentimento de “pertencimento” a determinadas comunidades, cultura ou nação e não têm uma solidez, não é garantido para toda a vida, mas é

negociável. Isso acontece porque o fenômeno humano se fortalece pela centralidade que o homem assume como indivíduo portador de cultura ligado a outros seres humanos na ação e no sentimento coletivo.

Bauman (2005) discute questões ligadas à modernidade a qual ele chama de “líquida”, e nesses termos nossas “identidades” são constantemente modificadas, renovadas, transformadas, “liquefeitas”, fluidas. O autor escreve ainda que é preciso compor a nossa identidade da forma como se compõe um quebra-cabeça, porém, um quebra-cabeça incompleto. Neste processo é necessário saber escolher as peças e colocá-las no local adequado, porém, o trabalho não é direcionado ao fim tal qual os quebra-cabeças comprados nas lojas, mas aos meios, não se começa pela imagem final, mas por uma série de imagens obtidas ou que pareçam valer a pena ter para montar tantas imagens.

O anseio por uma identidade é próprio do sentimento de pertença, onde o indivíduo escolhe entre as alternativas que lhes são oferecidas como uma construção subjetiva daquilo que percebe como valores e realidades de sua cultura e sociedade.

(...) a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar e por ela protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 22)

Há algumas décadas os pais espirituais da sociologia se envolveram com problemas e tribulações dos homens e mulheres do seu tempo, contudo, para o nosso tipo de sociedade passamos a considerar a súbita centralidade do “problema da identidade”. Esse fascínio poderia ter atraído a atenção dos clássicos da sociologia como Durkheim e Weber, caso tivessem vivido o suficiente para confrontá-lo, pois você só tende a perceber as coisas e contemplar quando elas se desvanecem, fracassam e começam a se comportar estranhamente. Neste sentido, a idéia de “identidade” nasceu da crise de pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da ideia (BAUMAN, 2005, p. 22-26).

A partir de uma leitura psicossociológica (termo utilizado por Moscovici) é possível compreender que a identidade é um sentimento, um conjunto de características as

quais um indivíduo pensa ser e/ou ter, que se define no seio das interações humanas, diretamente vinculado à idéia de representação. Tal representação não é uma simbologia da identidade, mas o resultado das relações nas quais o sujeito está envolvido nas interações que realiza.

## 1.2 Representação e Identidade

Se partirmos da hipótese de que a construção de uma identidade durante a formação do professor se dá principalmente a partir de elementos que constituem suas representações sociais acerca do que compreende ser e estar na profissão, na abstração do papel social a que lhe cabe, será possível adensar a reflexão tendo em vista o texto clássico de Goffman (1985), sobre como a representação faz parte das nossas vidas, uma *personificação* de nossas relações sociais ao representar um papel social.

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pedelhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir (GOFFMAN, 1985, p. 25)

Neste caso estamos tornando público uma identidade construída e mediada através de elementos constitutivos, expressos nas vivências que a pessoa traz de sua trajetória de vida. Enfatizando mais algumas práticas e, menos as outras que executam. Este autor indica que a crença do indivíduo na impressão que tenta dar encontra-se em extremos, de um lado estar sinceramente comprometido com a encenação que faz ao público, e do outro lado pode não estar completamente compenetrado da sua própria prática levando o público a ter dúvidas do papel que apresenta. Isso não significa que o indivíduo pretende iludir seu público, mas que devem existir elementos que vão além do interesse pessoal ou lucrativo, e faz com que o sujeito procure desempenhar um tipo padronizado de representação, regulando através de alguns mecanismos a impressão que formam a seu respeito.

Convém sublinhar que a vida dos professores da educação básica é marcada por dicotomias entre a prática e a teoria. Uma prática comum, por parte das secretarias municipais de educação e dos gestores escolares, quando no processo de lotação dos professores, é a de priorizar os docentes

que já possuem uma formação superior nos níveis de ensino mais elevados, mesmo que a formação do professor não seja específica para aquela área de ensino.

É igualmente comum lotar professores que saíram do ensino médio e por questões político-partidária passam a ministrar aula nas comunidades rurais, ou ainda lotar estes professores na Educação Infantil ou Educação de Jovens e Adultos. É nesta perspectiva contraditória que o Parfor se insere, tendo como princípio dirimir a demanda de formação de professores que atuam fora da área de sua formação, bem como de formação inicial aos professores que não possuem formação superior.

Por esta razão é possível pensar que através da via da representação conseguiremos investigar a construção da identidade do professor-aluno, o qual passa a (re) construir uma “nova” identidade diferentes. A forma como pensam e organizam suas práticas pedagógicas, as novas informações e orientações presentes na Proposta Pedagógica dos cursos, assim, como elementos de sua cultura que exercem influência neste processo.

O campo das representações mostra-se relevante para subsidiar algumas questões sobre a temática, constituindo uma importante ferramenta de compreensão da vida cotidiana e suas relações assumidas e reforçadas através do comportamento. Como bem afirma Goffman (1985, p. 11) “as informações a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar”, independente do estado de consciência ou não daquilo que representa, pode-se avaliar a situação expressiva e refletir sobre o conceito de si mesmo.

Aliás, desde a perspectiva da psicologia social e da sociologia a noção de identidade é vista como o resultado de interações entre as pessoas, os outros e a sociedade em um movimento constante e que se apresenta como um processo de transição das sociedades contemporâneas. Neste caso as representações por assumirem um caráter de historicidade permitem visualizar o processo de transformação.

Com o intuito de problematizar a natureza desse (re) conhecimento e a relação indivíduo-sociedade, a representação social refletida nos dias de hoje pode assumir uma perspectiva transdisciplinar que procura romper com a visão reducionista entre o individual e o social. Por isso, optamos neste trabalho correlacionar o desenvolvimento das discussões sobre o termo, a fim de situar o entendimento acerca das representações e demarcar as convergências entre a Psicologia Social e a Sociologia, tomando como ponto seminal a abordagem de Serge Moscovici e a idéia da “representação coletiva” de Durkheim.

Inicialmente essa expressão “*representação*” foi empregada a partir da elaboração de uma teoria da religião com a propositura de uma divisão entre o indivíduo e o social, onde

o mundo individual estava submetido ao mundo coletivo. O pensamento de Durkheim em “*As formas elementares da vida religiosa*”, sustentou a tese de que a vida social tem seu fundamento na sociedade, e não no indivíduo. As estruturas sociais, criadas pelo homem, passam a funcionar de modo independente dos atores sociais, ou seja, o homem dá origem a instituições sociais com dinâmica própria. Neste sentido, a vida coletiva possui natureza e leis próprias e estas não poderiam ser conhecidas pela indução da psicologia, mas através de um novo “corpus” teórico. (SELL, 2015, p.81).

Embora essa visão clássica ainda seja reconhecidamente importante, ela não será a trilha que seguiremos nesse nosso estudo, uma vez que pretendesse conhecer os constitutivos da representação para então investigar as relações entre a identidade como produto subjetivo, sendo expressado através das representações sociais do professor-aluno do Parfor.

A noção de pessoa seria uma construção social, que modela as formas de agir e de ver padronizando comportamentos. Para Durkheim, não são os estados individuais que explicam os fatos sociais e sim são estes que explicam aqueles. Essa concepção marca a ruptura de grande parte das explicações correntes da época, e a Sociologia se configura com um campo do estudo da realidade social. Logo os pressupostos de Durkheim garantem uma teoria sociológica do conhecimento, que visava explicar através da origem da religião a centralidade das representações coletivas na vida social.

Esse pensamento torna-se a via de entrada para os diversos sistemas de explicação da representação, autores como Sell (2015, p.98) acreditam que a partir desta obra, Durkheim assinala que as formas de pensamento têm sua origem na sociedade e a religião seria o primeiro sistema de representação do mundo. A religião será o destaque da dimensão moral dos fatos sociais e a dimensão normativa das condutas humana, sendo, portanto a transfiguração da sociedade representada por simbolismo.

Em suma, como abordam os autores Deschamps e Moliner (2014, p.80) o sentimento de identidade se revela nas representações, imbricando-se estreitamente nos processos identitários e fazendo-os convergir. A partir das relações entre o individual e coletivo pode-se admitir que uma pluralidade de significações e representações que irão compor uma identidade, essas implicações teóricas podem ser vistas através dos conceitos sociológicos bem como psicológicos, apontados por Durkheim e Moscovici com o intuito de compreender a representação coletiva e a representação social da identidade a partir do “olhar” de si e do outro.

Pensando na transversalidade dessas reflexões, não resta dúvida que a identidade poderá ser investigada no campo da representação, situando-se através dos fenômenos

individuais e coletivos, que abordam elementos centrais na vida do indivíduo, como a comunicação, a cultura, a constituição mental etc., e nos permite visualizar as formas de conhecimento como também as elaborações dos sujeitos a respeito do que é valorizado na sociedade.

Na verdade, ao sublinhar as relações entre estas categorias, ressaltamos que a voz coletiva que ecoa na nossa mente são as representações daquilo que nos une e reforça a vivência na sociedade. Moscovici (2011) escreve que ao compartilhamos mitos, religiões, crenças e visões de mundo temos a intenção de reencontrar nosso lugar no mundo, ou seja, na busca de um “eu” recorreremos aos vínculos com a sociedade, nos apropriando de suas formas representativas. Pode-se utilizar como exemplo, as obras de Durkheim e Freud, “*As formas elementares da vida religiosa*” e “*Totem e tabu*”, respectivamente, que abordam, guardadas as suas devidas particularidades, a origem da religião como categoria central que nos permite compreender os “laços” comuns entres os sujeitos de uma mesma sociedade. Lógico que apesar da proximidade dos temas nos respectivos livros, existem conclusões distintas e caminhos metodológicos variados, bem como diferentes interpretações. O fato é que ambas as obras tornaram-se representativas de suas ciências, na maneira como cada um simboliza a vida em sociedade e os moldes de uma personalidade.

Tomando como referência teórica o trabalho de Moscovici, buscou-se reconhecer a existência de uma representação social diferente daquela abordada inicialmente por Durkheim, considerando que a explanação sobre fenômenos sociais deve incluir conceitos psicológicos e sociológicos. De acordo com o autor, é necessário teorizar sobre o conceito, pois as generalizações existentes remetem ao efeito de separação, como ocorreu nos pressupostos de seu antecessor teórico. Ele sugere que a representação “coletiva” impossibilita o reconhecimento de uma dinâmica do todo social e possuía uma concepção muito estática.

No estudo realizado em 1961 acerca do escopo teórico da Psicanálise, Serge Moscovici percebeu que existia uma função mediadora entre o senso comum e o saber científico, onde os sujeitos buscavam organizar o discurso teórico criando um sistema próprio de comunicação. A proposta é que existiria um filtro de informações que são arquivadas na memória, fazendo com que seja constituindo uma matriz cognitiva, que permite o sujeito compreender e agir sobre o objeto.

No argumento de Moscovici (2015, p.08) há evidente dinamicidade ao associar o termo “social” com o conceito de representação, o que nos possibilita entender as relações estabelecidas entre os objetos que produzimos e as comunicações que estabelecemos. Em



outras palavras, as formas de discursos estruturados permite uma construção social da realidade, fazendo que aconteçam modelos de identificações e estes serão a base para a construção da nossa identidade.

Nesses termos, a teoria das representações sociais conduz a um novo entendimento sobre os vários problemas presentes na sociedade contemporânea, uma vez que corresponde a situações reais de vida revelando a visão de mundo de determinada época. Além de permitir a apreensão da ordem simbólica, que rompe com a dicotomia estabelecida entre exterior e interior, sujeito e objeto. A identidade outrora estudada como algo estável e imutável, agora passa a ser investigada com base na articulação entre psicologia e sociologia, considerando inseparável sujeito, objeto e sociedade.

A proposta psicossociológica de Moscovici (2011) concebe os indivíduos não apenas como processadores de informações, mas pensadores ativos que “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmo”. Neste caso, considerando as representações sociais como orientadoras das atitudes de um sujeito frente a um objeto, pode ser um dos caminhos para se definir com maior precisão como os professores posicionam-se a respeito de sua constituição identitária e o processo de sua formação profissional.

### **1.3 Identidade, Subjetividade e Formação Profissional**

É extensa a literatura científica que problematiza a construção da identidade no processo de formação de professores. Atualmente muitas áreas além da educação têm se preocupado com esse tema, em particular nos campos da psicologia encontramos uma razoável produção de artigos, dissertações e teses que em geral revelam os motivos da escolha dos indivíduos pela docência, ou ainda discorrem sobre a importância do estudo da identidade para a formação docente, e até mesmo para o desenvolvimento da educação escolar. Contudo, está nossa pesquisa investiga particularmente a identidade do “ser” professor nas regiões do Amazonas, e como o contexto sociocultural influência nesse processo de construção.

Desta forma, procuramos entre a gama de artigos selecionados as relações que caracterizem a vida profissional e pessoal dos professores. Pois, como vimos nas problematizações anteriores, a existência de sujeitos coletivos e individuais deve ser considerada não como uma predominância de um sobre o outro, mas o reconhecimento de uma integração.

Seguindo esta linha de raciocínio, o processo de formação tende a causar um impacto quando nos referimos à identidade profissional, moldando a conduta social e até suas relações com a sociedade. Na medida em que a suposta identificação ocorre, durante o curso de formação, os comportamentos caracterizarão a identidade, sendo construída pela história e pelos papéis que o indivíduo vai exercendo, adquirindo várias identidades em constantes transformações.

Em cada momento manifesta-se uma parte de mim, embora seja uma totalidade, todas essas determinações são representações de mim, eu me identifico, discrimino e adoto certos atributos que me dão uma identidade. (CIAMPA, 2012, p.76).

Parece-nos que a identidade do professor pode ser pensada não como um produto pronto, mas como um processo conflituoso por abranger maneiras de ser e de estar na profissão. Neste caso, a formação docente deve ressaltar as relações entre as questões pessoais e profissionais, que envolvem a cultura, o trabalho, o cotidiano do professor, bem como a instituição educativa. No entanto, quando analisamos mais atentamente como se dão as construções das identidades profissionais e os fatores que as constituem de maneira mais detalhada, percebemos que a questão não é tão simples, visto que a profissão docente está ligada a inúmeros fatores, muitos dos quais são difíceis de serem mensurados devido ao seu caráter subjetivo.

Para Silva (2009, p. 174) a subjetividade faz com que o homem se torne singular e único, possibilitando a este se apropriar das produções da humanidade a partir de determinadas condições de vida, e que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade. Desse modo, perceber a subjetividade nessa construção é procurar no indivíduo as relações com a sociedade, onde tais influências socioculturais são internalizadas pelo sujeito, representando um papel construtivo no desenvolvimento deste.

Tentar traduzir os componentes subjetivos implica ter presentes os processos dinâmicos aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento (SCOZ, 2008, p.02). Daí a importância de iniciar a discussão desses fatores através da nova fase em que a educação contemporânea se encontra, o sentido dado ao “trabalho” do professor e a sua função.

Sendo assim, a educação contemporânea é marcada pela complexidade do avanço científico e tecnológico colocando aos professores o desafio de saber cuidar do outro e mediar à formação dos cidadãos para este mundo paradoxal. Com isso, acaba-se delineando exigências complexas à formação do professor, requerendo um novo tipo de profissional com saberes polivalentes e amplos. Hoje o professor tem uma maior preocupação para dominar saberes, para se qualificar e, assim adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias.

Em artigo que analisa o processo histórico e a formação docente, Nunes (2001) mostra que a dimensão dos saberes técnicos era privilegiada na década de 1970 onde evidenciava-se a valorização do docente a partir do mapeamento dos saberes de que ele era portador, do ponto de vista teórico e conceitual, logo, havia uma cisão entre a pessoa e o profissional e, neste ponto de vista, o professor se fazia pelo método e pela técnica.

Prevaleceu neste momento a exigência do domínio das técnicas do ofício, sendo os conteúdos socialmente definidos para uma transmissão durante o processo de ensino-aprendizagem. O autor prossegue demonstrando que em 1980 o discurso muda, emergindo questões voltadas à ideologia e ao posicionamento político-social do professor, tais concepções serão determinantes nas opções de práticas da profissão. E por fim, a tendência contemporânea, em 1990, quando surgiram trabalhos que buscavam repensar o processo de formação por meio da prática. Soares (2001) complementa este quadro afirmando que a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei 9394/96 a formação passou a atender as necessidades do mercado de produção, passou a ser valorizada com o intuito de corresponder às atuais políticas de qualificação. Porém, com a emergência de acompanhar esse movimento, não houve tempo para aprofundamentos teóricos e reflexivos.

De acordo com o debate sobredito, o indivíduo passou a ser valorizado pela sua produção, ficando a identidade engolida pela função ou capacidade de criar opções inteligentes para o mercado. Ressaltamos ainda que a formação ganhou destaque e importância na medida em que foram sendo inseridas normas e valores para a profissão, e que de certa forma houve a cisão entre o saber técnico e o saber prático. Neste aspecto, a escolha profissional também passou a ser motivada pela necessidade de sobrevivência, pela busca de inserção no mercado de trabalho. Aliás, esta é uma realidade de muitos professores no interior do Amazonas, reflexo de um cenário marcado pela extinção de postos de trabalho e a esperança por conseguir um emprego público.

Nosso interesse, contudo, não é discutir sobre as transformações no mundo do trabalho, mas problematizar as conquistas profissionais adquiridas pela formação inicial ou

continuadas que divergem da pretensa valorização do profissional e da educação. É o caso dos sujeitos desta pesquisa, professores-alunos do Parfor em Tefé, alguns que já realizam o trabalho docente há muito tempo, e ainda assim, mesmo depois de formados não terão garantia da estabilidade no trabalho.

Tal referência expressa a precarização que a educação vivencia o que é confirmado pelos estudos de Ludke e Boing (2004); Arroyo (2005); Nunes (2001) e Alves-Mazzoti (2007, p. 581), ao demonstrarem os reflexos de tais mudanças nas escolas e currículos de formação que desfiguraram os mestres, empobreceram o conhecimento, reduzindo professores a ensinantes, o que leva a uma desvalorização da categoria frente ao governo e a sociedade, “a busca por essa identidade encontra um professor fragilizado pelo desprestígio de sua profissão e pela crescente precarização de seu trabalho”.

Tantas exigências e a falta de espaços para reflexão e tomada de decisões, criam atuações mecânicas e sem grandes resultados. Por isso, não é fácil construir uma cultura de participação quando existem práticas estabelecidas na formação histórica e que foram incorporadas nas representações sociais do próprio educador.

Hoje se percebe a distância que se coloca entre a escola e a comunidade, a burocracia e a hierarquia através de uma distribuição de poder e autoridade que objetivam relações de mando e submissão. O professor passa a assumir as mais variadas funções, e por desempenhar papéis que estão fora do seu universo de formação, desperta um sentimento de (des)profissionalização, de perda de identidade profissional. Daí que as ponderações de Arroyo (2005) ganham sentido, as mudanças desse tempo transformaram as pessoas, a educação, e os educadores, neste caso é preciso ter outros olhares, sobre outros ângulos. O professor precisa entender o seu “ofício”, visto que, as transformações na ordem global provocaram uma descentralização do seu papel formador, onde este deixou de entender o seu próprio papel, enquanto sujeito participante, politizado e engajado na sociedade.

As idéias de Arroyo podem ser articuladas com Goffman (1985) quando este diz que a ausência dessa informação sobre si-mesmo, impossibilita o conhecimento prévio do que se espera dele, o engajamento subjetivo da pessoa é o que garante a manutenção do seu reconhecimento social.

Em um texto intitulado “*Mal-formado e Mal-Informado*”, Silva (2002) faz uma analogia entre o erro médico que mata um só paciente, e o erro do professor que congela a consciência de trinta ou mais indivíduos, e afirma que se o congelamento da consciência for tomado como uma barreira à existência autêntica, então o erro pedagógico é um instrumento mortal, tão ruim ou até pior do que a própria morte física. A comparação destas duas figuras é

uma forma de chamar a atenção para o aparecimento de pseudoprofissionais constituídos durante uma formação, ou melhor, com má formação.

O que podemos depreender é que há décadas discute-se em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes o tipo de formação ideal ou necessária do professor, numa demonstração de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura. No entanto, não se têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática", da "interdisciplinaridade" etc.

Para ilustrar o debate, retomemos de maneira panorâmica alguns autores que tematizam o conceito de formação. Nunes (2001, p.30), por exemplo, reflete sobre um processo de auto-formação, ou seja, uma tendência reflexiva sobre a prática docente onde tal processo é indissociável da identidade profissional e pessoal do professor. Da mesma forma, Pimenta (1999, p. 29) se posiciona tendo em mente a auto formação enquanto reflexão constante que gera uma reconstrução contínua da identidade do professor, ressignificando-a. A formação é então, um processo de reflexão na e sobre a prática, que deve favorecer e estimular o pensamento autônomo numa perspectiva crítica e reflexiva.

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Partindo dessa premissa, se entender que a construção da identidade profissional deve ser alicerçada na capacidade de ressignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. O emprego de tais competências pode se tornar um discurso fracassado, se não levar em conta as dimensões pessoais e profissionais, no qual, se estabelece como parte da personalidade do professor.

Conclui-se que a identidade profissional está inteiramente ligada com a identidade pessoal, principalmente quando se trata de formação acadêmica, pois existe um movimento de

constante busca, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a perda de uma identidade, mas com a apropriação de características que lhe são essenciais como professor. Para entender esse movimento é necessário retomar a Tardiff (2006, p.13), quanto à referência de que a bagagem obtida enquanto aluno de uma formação inicial é o processo natural de “reprodução cultural” que este professor terá a partir de suas experiências, assim ‘uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor [...] provém de sua própria história de vida’.

Em Pimenta (1996) encontra-se o argumento de que o conhecimento do docente não se dá somente pela formação, mas pelo cotidiano, sobretudo por aquilo que acontece e se fortalece na vivência social. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações, a tal ponto que a sua identidade enquanto professor passa a ser construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação de práticas, desenvolve e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido.

Nota-se que as necessidades de formação destoam num quadro de limites e possibilidades pessoais e coletivas, como afirma Rodrigues e Esteves (1993), os contextos históricos-sociais concretos auxiliarão na emergência destas necessidades, podendo ser determinadas exteriormente aos sujeitos ou ser comuns a vários sujeitos, ou ainda definir-se como dificuldades individuais, expressas através das expectativas, dos desejos, preocupações e aspirações.

Ou seja, existem componentes culturais que atravessam a constituição do sujeito forjando o ideário social da profissão. Podemos perceber isso nas manifestações de comportamentos e tendências que o indivíduo apresenta, onde os sistemas de significação da cultura buscam a convergência no processo de identidade e subjetividade. (SOARES,2001, p.30).

É possível identificar que elementos discursivos de uma dada sociedade podem nortear a prática docente, bem como inferir uma imagem descaracterizada da profissão. Exemplos desta questão estão nos dados levantados por Holanda e Silveira (2006), quando realizaram investigação sobre a identidade docente cristalizada na idéia de “dom” e “amor à profissão”. Considerando a formação como uma capacitação para a tarefa educativa e a reflexão das condições culturais, sociais e psicopedagógicas, os autores problematizam (desconstroem) os discursos que surgem entre os discentes do curso de História da UEA em Tefé, e percebem a prevalência de uma imagem estereotipada que se confunde com o talento, dom e amor à profissão para exercer a ação crítica na sala de aula. Neste caso, o ideário

romantizado do “ser” professor acaba por marcar a trajetória acadêmica do estudante, pois a dimensão subjetiva se faz presente também nas reflexões teóricas-metodológicas da formação. Em suma, a pesquisa de Holanda e Silveira (2016) nos mostra as imagens evocadas pelos estudante, como, “herói”, “guerreiro”, “lutador”, “obstinado”, “sacerdote do magistério”, no qual concebem uma concepção pautada no senso comum.

Ao estudar identidade e formação profissional deve-se considerar todos os elementos intrínsecos, destacando o reconhecimento dos tipos de saberes, a construção da autonomia, a práxis pedagógicas e, sobretudo, o compromisso social de cada profissional dentro de sua área de atuação. O fortalecimento de uma identidade deve ocorrer com a experiência do profissional, mas deve ser introduzida e desenvolvida desde o início da formação do professor, até mesmo para estabelecer uma relação entre pessoa-formação-cultura e as transformações mundiais e locais que são tão significativas nesse processo de identidade.

## CAPÍTULO II

### O CONTEXTO AMAZÔNICO E A IMPLANTAÇÃO DO PARFOR

Começo este texto com o imperativo de que a Amazônia é um grande paradoxo, envolvida por representações que ora oferecem grande visibilidade através da sua expansão territorial e riquezas biológicas, e por outro lado a representação da sua gente e suas cultura como subdesenvolvidos. Pode-se dizer que a história da Amazônia foi contada pelo olhar do “outro” vislumbrado por uma natureza cheia de lendas e crenças: “Inferno verde”, “paraíso perdido”, “terra sem história”, “sertão de bárbaros”, são algumas das muitas imagens emblemáticas que foram criadas ao longo do tempo para tentar desvelar e categorizar a Amazônia.

Obras como a de Djalma Batista (2006) “O complexo da Amazônia”, e os textos “A invenção da Amazônia”, de Neide Gondim (2007), demonstram como grandes pensadores lançaram seu olhar e seu intelecto para construir uma compreensão/interpretação sobre esta região do Novo Mundo. No entanto, ainda prevalecem às ideias que atravessaram o tempo, perdurando e, inclusive, influenciando a construção de novos rumos para a reflexão da região.

Discorrer sobre esse contexto é ter a delicadeza de envolver a Amazônia nas dimensões atuais que a sua pluralidade merece, e isto requer uma reflexão sobre a sua economia, política e formação social, visto que, atualmente é considerada com um potencial desenvolvimento, destacando-se como região estratégica para o Brasil, ainda que, sua integração ao desenvolvimento sócio-econômico nacional seja considerada problemática e conflituosa.

A Amazônia descrita por Gondim (2007) surge como num quadro impressionista a partir das narrativas dos viajantes, romancistas e cientistas que registraram suas impressões deste espaço do Novo Mundo como sendo edênico ou infernal, percebemos que tal imaginário alóctone eivado de fabulações míticas antigüíssimas vai encontrar aqui terra fértil para se cristalizar, se perpetuar e constituir a forma de pensar sobre o território e suas gentes. Portanto, paradisíaca ou infernal, será assim que o olhar dos viajantes vai elaborar e revelar a Amazônia neste momento inicial do deslumbramento. Contudo, no caminho deste



deslumbramento surge a figura do “selvagem” que na perspectiva do outro é representado de maneira pejorativa: bárbaro, antropofágico, animalesco e sem alma.

Os povos autóctones, e suas culturas milenares vão ser compulsoriamente dizimados ou transformados em novos-cristãos durante o processo de conquista e ocupação do espaço amazônico. As populações que aqui viviam não pautavam suas existências a partir da acumulação de riquezas ou bens, daí que o modo de vida nativo baseado na subsistência se chocou frontalmente com o processo capitalista já em expansão na época, e o indígena passou a ser chamado de primitivo, indolente, incapaz, cristalizaram-se historicamente os estereótipos romantizados sobre o homem nativo e seus costumes.

Interessante pensar que estes discursos hegemônicos sobre a Amazônica não foram construídos apenas por aventureiros ambiciosos ou religiosos, na verdade intelectuais, cientistas, literatos e pesquisadores, também vão contribuir decisivamente para compor este quadro explicativo. O que denota, que não somente o imaginário revelou a Amazônia para o mundo, mas a ciência também fabricou imagens historicamente atravessaram o nosso pensamento social sobre essas terras, idéias que serão ensinadas até mesmo nas escolas e transmitidas por importantes instituições sociais, como por exemplo, o discurso de que os grupos que vivem aqui são subalternos e passivos, e por isso incapazes de gerir os recursos sócio-ambientais da região. O papel de acriticidade dos sujeitos diante dos problemas da Amazônia vai ser uma dessas idéias-matrizes perenes até hoje, isso explica o fato de as decisões sobre o futuro da região partirem quase sempre de fora.

Autores como Gondim (2003) e Batista (2007) questionam estas várias interpretações que até hoje atravessam a história regional, obras de caráter histórico, literário, documentos sobre a antiga província que foram produzidos e divulgados por escritores regionais ou internacionais, trazem em seu bojo estereótipos de uma Amazônia isolada, fechada na sua exuberância pelos destaques geográficos que se assume. Na verdade, considera a exuberância da sua natureza a causa de tal exploração deixando de lado aqueles que compõem o cenário, ou seja, as pessoas representadas por sua inferioridade primitiva.

Esses estudos destacam os discursos e interpretações que se consolidaram com o tempo. Evidenciam as situações das populações das cidades Amazônicas, no qual, quase todas disseminadas a margens do rio, com uma economia de base no funcionalismo público e extrativista. Compreendida desde sempre como o lugar do fantástico e da aventura, cada vez mais urge a necessidade de se pensar a Amazônia tendo em mente a confrontação entre o imaginário e o histórico, entre a fantasia e a realidade, assim no entrelaçamento dessas duas

dimensões este espaço foi sendo concebido, estranhamente por uns e glorificado por outros, e este talvez seja o caminho para compreendê-la.

Como pondera Foucault (2010) deve-se conhecer a construção específica para cada período particular da história, onde mudanças sócio-político-econômicas produziram mudanças culturais. O discurso hegemônico construído a partir desses processos de fabricação de uma imagem historicamente compôs o imaginário popular e permeou a ciência, a cultura, a literatura e a política, penetrando assim, no pensamento coletivo.

Se tomarmos o reconhecimento da Amazônia na sua vasta territorialidade, teremos um conceito construído de historicidade, onde o espaço geográfico e a busca de riquezas cristalizaram em uma única visão em relação à região. O que se percebe são estudos significativos que consideram a amplitude do território, mas que não reconhecem a composição humana e suas dimensões simbólicas, não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada pelo todo, e a caracterização populacional de um “pedaço” da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região como um todo.

Ao propormos uma reflexão em torno do processo educativo na Amazônia, é importante situar este quadro, mesmo que parcial, dos aspectos relacionados ao processo de ocupação da região que foi constituída de forma lenta em comparação aos grandes centros econômicos do país, portanto, aqui emergirá a necessidade de conhecermos as localidades humanas e geográficas para se pensar a trajetória educacional dos sujeitos em formação pelo Parfor.

## **2.1 A complexidade sociocultural da região Amazônica e o processo educativo**

Considerando a perspectiva de Moscovici (2011) entender a identidade não como uma projeção externa que se impõem ao sujeito pela força de uma ideologia, mas se constrói no e a partir do sujeito, faz com que percebamos os processos psíquicos e subjetivos na experiência vivida pelas pessoas. Assim, as concepções sobre o que é ser docente no interior do Amazonas estarão presentes no mundo das relações sociais, como estes fundamentam suas práticas enquanto profissionais em processo, em movimento.

Conforme escreve Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 2016) essa relação natural e cultural corresponde aos mecanismos objetivados, incorporados e institucionalizados ao longo da trajetória escolar de cada um, resultante de um longo processo de socialização pessoal e profissional, no qual as experiências pré-profissionais e profissionais vão se entrecruzando

nos campos sociais e de poder. O argumento é o de que cada sujeito em função da sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de características, de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade.

Para esta autora o conceito de *habitus*, na obra de Bourdieu, emerge a partir de uma reflexão crítica sobre o papel da educação na reprodução social. Trata-se de uma dialética entre as condições objetivas e as predisposições subjetivas que levam o indivíduo a ter determinada ação, envolvendo todo o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações e identificações. Com isso o indivíduo age de forma harmoniosa com o histórico de seu grupo, com o que aprendeu ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica.

Obviamente que não se pode descolar o processo educativo de seu contexto regional, pois de fato esta é uma dimensão importante de análise e é, justamente, porque a Amazônia ao mesmo tempo que é pensada como marginalizada, e em vários aspectos o é de fato, mas por outro olhar também é atravessada por potencialidades. Pensar esses complexos processos que norteiam a formação de professores é focalizar certos elementos que constituem esse cenário, os desafios e os conflitos históricos-sociais que a constituíram ao longo do tempo.

Charles Wagley (1988), em seu clássico estudo “*Uma comunidade amazônica*”, já reconhecia o problema de estender os conhecimentos e as habilidades técnicas que parte do mundo já possui e a outra metade ainda não os tem. Não se trata apenas de um ponto de vista econômico, no qual, as regiões do trópico detém o monopólio da pobreza, mas do clima menos favorável ao homem, que vai desde os índices populacionais até a insuficiência de alimentação, não se trata de uma questão geográfica, mas ambiental que impõe como um obstáculo ao desenvolvimento humano. Longe de quaisquer traços de determinismos, queremos dizer que tais dimensões incidem na vida e no trabalho dos sujeitos de nossa pesquisa. Em outras palavras, a maioria dos professores que trabalha ou reside nas comunidades ribeirinhas já foi acometida pela malária, patologia endêmica nos trópicos, por exemplo, ou mesmo sofre constantemente com a sazonalidade dos rios, e as grandes distâncias em seus deslocamentos.

(...) eu já tinha participado do normal superior, só que eu tive que desistir porque eu peguei sete vezes malária, aí meu fígado ficou muito debilitado, tive que passar seis meses longe, teve então o médico que pediu para que eu fosse a Manaus, porque se não eu podia ter uma cirrose né, aí eu tive que

desistir do curso (Entrevista com a Professora H, realizada em 19 de Janeiro de 2017).

Ainda segundo Charles Wagley, as divergências de opiniões sobre o Vale Amazônico pode revelar as condições específicas das regiões que o compõem, algumas com riquezas agrícolas, outras com prósperas indústrias e ainda aquelas com a precariedade e limitações que demandariam mais esforços. Ainda que as inundações das várzeas impeçam as pessoas de deixar os seus lares e a pesca em determinadas estações não ser rendosa, o ambiente físico em que vivem é apenas um dos muitos fatores que determinam o ajustamento do homem a sua ambiência. Enfim, o conhecimento do modo de vida do homem da Amazônia fornecerá indícios do que será modificado para que sejam melhorados os padrões de vida.

Um dos pontos que precisa ser pensado é a antiga oposição entre o meio rural e urbano, envolvidos por pensamentos de subordinação ao outro, depreciado pelo atraso daqueles que vivem em um local sem luz elétrica ou saneamentos básico, essa reflexão pode revelar as relações de trabalho que caracterizarão a identidade, pois implica o respeito pelo contexto cultural, a localidades dos educandos na elaboração do conhecimentos. É interessante pensar que os próprios sujeitos epistêmicos dessa pesquisa percebem e, se percebem dentro deste contexto, como podemos notar em outro momento com a professora G, a angústia que faz com que se sinta desamparada em uma região que antes só havia imaginado como seria vivenciá-la:

Foi muito difícil. Lembro que quando me deixaram na beirada assim da comunidade eu me agachei e chorei tanto, nem consegui jantar, porque quando eu cheguei lá a realidade era totalmente diferente do que eu achava. Questão de interior, eu achei assim que a comunidade era muito pequena, o transporte era difícil, a escola não tinha era um casarão com telhas quebrada, não havia lousa apenas um pedaço, cadeiras eram umas quatro, cinco. Então tudo isso foi diferente do que tudo aquilo que eu aprendi, naquilo que a gente atuava no caso no estágio, lá era totalmente diferente (Entrevista com a Professora G, realizada em 19 de janeiro de 2017).

Constatou-se também nas outras falas a pouca familiaridade de alguns professores com o contexto da região em que viria a atuar, sem ter tido a oportunidade de vivenciar ou sequer discutir as especificidades de cada comunidade. Os autores Ramos e Barbosa, no livro *Proformar e a Educação no Amazonas*, revelam que desde a colônia até os nossos dias, é

difícil falar em educação como sendo obrigação do estado e direito de todos, pois há muitos desníveis sociais onde o desenvolvimento educativo não se atrela a realidade social.

No caso da região amazônica, a questão geográfica que impõe um desafio de quase isolamento frente ao contexto nacional fará com que o acesso e permanência no ensino perpassem pelos contextos sociais, culturais e econômicos, então, parece ser fundamental se propor uma educação como um direito humano com imenso poder de transformação. Isso pode ser refletido na grande quantidade de pessoas que não têm acesso ao ensino básico, seja por falta de professores ou da própria estrutura de uma escola.

Como destaca Soares (2001, p.29) as imposições da sociedade deslocam a essência existencial do sujeito, tornando-se objeto de outro. A pessoa passou a ser valorizada pela sua produção, ficando a identidade construída a partir das disposições íntimas, engolida pela função ou capacidade de criar opções inteligentes para o mercado. Em suma, este autor lança um olhar sobre como os cursos de licenciatura estão imbricados em uma dimensão complexa, o que acarreta para a educação, não apenas escolar, as responsabilidades sobre o “*eu*” da pessoa. As regiões que ainda não alcançaram o desenvolvimento seja ele econômico ou social, sofrem com a precariedade de vários elementos, o acesso pode ter sido facilitado através dos meios tecnológicos, contudo as informações ainda estão comprometidas, logo afetam o exercício da autonomia.

Essa inter-relação considera o contexto da formação, neste caso, a observação da nossa região estritamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento social e cultural dos indivíduos, destacando os traços culturais, o valor atribuído à formação escolar da sociedade ribeirinha em contraste com o centro urbano, os investimentos e principalmente a geografia complexa que obedece ao ciclo sazonal dos rios (cheias e vazantes), essas são peculiaridades regionais que influenciam na análise do processo educacional no interior do Amazonas.

## **2.2 PARFOR: uma política de formação docente**

Conforme o Relatório de Gestão da CAPES (2013, p. 27), o Parfor foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Em regime de colaboração firmou Acordos de Cooperação Técnica com 26 estados e o Distrito Federal, orientando que os cursos sejam destinados aqueles que: a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na

área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula; b) atuem em área distinta da sua formação inicial; c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura.

Com a intenção de fomentar a educação superior e oferecer aos professores uma formação que era exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) foi implantado como resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, Instituições públicas de educação superior (Ipes) e secretarias de educação dos estados e municípios. Aderiram ao Programa naquela época 142 IES de diferentes esferas administrativas que no âmbito do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* (PDE) buscavam promover a melhoria da qualidade da educação básica, por meio da oferta e expansão de vagas em curso de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. (MEC/PARFOR, 2016).

Sendo assim, esta temática tornou-se importante pelo fato de que a construção de uma política pública para a formação de professores tem sido historicamente objeto de debates e mobilizações, e hoje, temos alguns estudos e pesquisas que apontam o impacto provocado nas regiões que aderiram a este Plano, o que será explanado a seguir.

Para dimensionar nosso olhar, detenhamos uma reflexão sobre os dados do “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” realizado pelo INEP (2009) com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2007, no qual oferece uma visão panorâmica do perfil do professor no que se refere à escolaridade destes na educação básica. Revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que corresponderia a 68,4% do total.

Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente. Dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os professores que ainda necessitariam completar a formação mínima para exercer a docência na educação básica são aqueles que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício do magistério. Os denominados “professores leigos” que formavam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino. Os dados evidenciam aspectos positivos como o elevado número de professores com graduação e licenciatura em todas as etapas da educação básica. Entretanto, a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e

quase 30%, indicam a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores. (INEP, 2009, p.26)

O que se pode depreender é que após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), a questão da formação de professores passou a ser um tema discutido em encontros, seminários e pesquisas científicas, contudo por mais que os indicadores revelem a necessidade e a importância da formação do professor brasileiro, este cenário só apresentará sensíveis modificações a partir de 2010.

O primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica tinha então a intenção de formar nos primeiros cinco anos 330 mil professores para atuar na educação básica e, desde então, apresenta evolução em seu processo de institucionalização e crescimento quanto a demanda e efetivação de matrículas. Indicativos da Diretoria da Educação Básica (DEB) aponta que em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas.

A região Norte liderava o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre as regiões Norte e Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada, e as outras regiões do Brasil. Contudo é preciso reconhecer que a partir de 2013 o número de diplomados cresceu, de acordo com o Observatório do PNE (2015), quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,2%, em 2014).

A partir dos dados apresentados percebe-se que houve um crescimento no percentual de professores com formação superior, entre os anos de 2010 e 2014. Provavelmente pela expansão das Universidades para os municípios do interior do Estado e a adesão ao Programa do PARFOR. Mas esses percentuais ainda encontram-se distantes das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2015, em que se esperava que 100% dos professores da Educação Básica tivessem formação superior.

O desafio de formar professores é uma questão que deve ser enfrentada em diversos níveis, cada vez mais as políticas educativas incluem a figura do professor e outros temas vinculados ao trabalho docente, para isso ressaltamos alguns estudos que tematizam a política de formação pelo Parfor, em uma perspectiva de entender o impacto deste espaço formativo. Neste aspecto há um consenso entre alguns artigos e dissertações o quão desafiador e necessário foi a implantação deste Plano de Formação, na pesquisa de Oliveira (2015) realizada no município de São Paulo de Olivença (AM) essa iniciativa atenua a grave demanda que os municípios do Amazonas sofrem e a precariedade de uma qualificação de

qualidade. O autor busca compreender os processos de implementação e gerenciamento do Parfor no Município através de uma análise quantitativa e qualitativa dos indicadores, o que se destaca é que por ter um caráter emergencial o Plano possui algumas limitações estruturais e organizacionais. O que também é apontado em outro artigo, onde Neiva (2014) afirma que a incidência da evasão de alunos é uma dificuldade não superada que pode envolver valores, condições sociais e costumes. Por esse motivo é preciso pensar a docência e os agentes implementadores de tais políticas, como os fatores sociais, políticos e econômicos. Da análise entre essas duas pesquisas, uma realizada no Amazonas e outra no Piauí o foco de interesse muda, enquanto investigação sobre a organização e impacto do Plano e o olhar sobre a identidade e a construção de saberes dos professores.

Percebemos os relatos situacionais do Parfor aparecem ora abordando a sua singularidade como formação inicial ou continuada ora como espaço que promove uma ressignificação das práticas docentes, neste ponto, Prates (2012) afirma que o Parfor além de promover o acesso e interação deve diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática. Na investigação realizada por este autor as experiências não são consideradas, o que impossibilita a ação ancorada em uma teoria.

Diante de tudo isso, é possível evidenciar o Parfor como um espaço processual de formação e interação envolvendo diferentes sujeitos, carregado de significados, sendo esse um fator importante de socialização profissional e afirmação de valores próprios da profissão. E, embora haja evidência de aperfeiçoamento e reestruturação do PARFOR, conforme dados apresentados pelas pesquisas e relatório de gestão a adoção de medidas devem ser refletidas e efetivadas.

Conforme veremos mais adiante para grande parte desse grupo ingressar na Universidade pela primeira vez, será necessário atravessar uma rede de sentidos e valores que antes não eram “enxergados”, conforme os questionários analisados os professores se sentem mais preparados para o trabalho docente, e almejam que através desta preparação possam ter melhores condições de emprego e salariais, as questões subjetivas também são identificadas quando percebemos que 40,25% afirmam que o reconhecimento e auto estima são pontos de transformação em suas vidas após o ingresso no Parfor.

A minha vontade é a continuação de um sonho, continuar, não parar, apesar da minha idade né, mas eu não pretendo parar, pretendo continuar (...) por que aqui a gente tá conhecendo coisas novas, aquela coisa que a gente estava acostumado a trabalhar ou fazer a gente tá aprendendo de maneira diferente, de maneira mais avançada, tá sendo bom, sendo novo pra mim. A gente tá



aprendendo coisas melhores, coisas maiores (Entrevista realizada com a Professora M, 45 anos, em 23 de Janeiro de 2017).

Em geral os artigos, dissertações e as entrevistas apontam para um certo consenso de o quão desafiador e necessário é a implantação deste Plano de Formação e o impacto que tem e teve, é o que vemos, por exemplo, no discurso do Professor L, onde ingressar na Universidade se torna garantia da estabilidade tão almejada: *“eu sem o PAFOR estaria fora da sala de aula, como professor, então ele tá me dando essa oportunidade de continuar na sala de aula né, se Deus quiser até o resto da vida né, é minha estabilidade”*.

Por essa ótica, como sugere Freire (1998) a formação assume uma posição de “inacabamento” vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo que proporcionará uma melhor preparação. Esse processo multifacetado, plural, com início, mas sem previsão de fim favorece uma auto formação, inconclusa, onde se vê que o homem é inacabado e deve possuir consciência disso, pois será importante para que ele se torne autônomo, e possa ir além do que estava determinado.

### **2.3 O contexto da formação no município de Tefé**

Tefé é uma cidade considerada estratégica localizada na calha do Médio Solimões-Amazonas, o que possibilitou de acordo com Queiroz (2014), que se transformasse e assumisse uma posição de destaque em comparação a outros municípios. A história de Tefé, para este pesquisador, consolida a importância que a cidade teve e tem no cenário estadual, pois além de se encontrar em uma posição geográfica privilegiada fornecia acessibilidade no intercâmbio entre as colônias portuguesas a leste e as colônias espanholas a oeste, o que precede o modelo de “rede” dos dias atuais e intensifica a porosidade e fluidez territorial no vale do Amazonas.

O município está localizado na região fisiográfica do Solimões-Tefé, como demonstra o mapa a seguir, com uma área territorial de 23.692.223 Km<sup>2</sup> e uma população estimada em 62.444 habitantes (IBGE, 2015). Sendo a sede com o mesmo nome, localiza-se na margem direita, no sentido foz/nascente, do Lago de Tefé. O nome Tefé é originário, segundo estudiosos, do Tapi ou Tapé, derivação de uma extinta tribo de índios Tupébas ou Tapibas e que desta grafia – Tapi ou Tapé surgiu o nome Tefé. Sua história, porém, começa

por volta de 1686 e 1688, com a chegada à região, a serviço da Coroa espanhola do padre jesuíta Samuel Fritz. (RODRIGUES, 2011).

A história tefeense está ligada à missão religiosa do Padre Samuel Fritz que condicionou a fundação das primeiras aldeias no Solimões. Sabe-se, contudo, conforme anota Pinto (2006), que a localização das antigas aldeias ainda é motivo de divergência. Neste caso, o autor aponta as pesquisas locais dos “historiadores tefeenses” que consideram a cidade de Tefé uma das últimas missões fundadas pelo jesuíta Boêmio, compreendida entre a Boca do Rio Napo e a Boca do Rio Negro.

Considerando as publicações do Padre. Manoel Rebouças Albuquerque, supõe-se que o padre Fritz, tendo encontrado os Uainumans, os catequizou e fundou a missão de Santa Teresa Dávila dos Tupebas na boca do rio Tefé. Durante o processo de ocupação ocorreram inúmeros conflitos armados entre portugueses e espanhóis, além de ações violentas entre portugueses e índios.

Quando enfim os portugueses firmaram seu poderio na região, os Carmelitas Calçados dedicaram-se à reorganização dos antigos aldeamentos jesuíticos. A partir de 1718, o Frei André da Costa, este havia transportado a ilha dos Veados devida a freqüência de alagações, para a Boca de Tefé, desta forma, fundou em um local mais apropriado a Vila de Ega (PINTO, 2006, p. 244-245).

As políticas pombalinas promoveram a valorização da posição estratégica do território tefeense elevando a condição política e administrativa de muitos povoados e vilas, o que proporcionou uma reconfiguração da organização do espaço e a base das definições regionais existentes nos dias de hoje. A criação da Prefeitura Apostólica no início do século XX representou um dos momentos cruciais para a valorização do território com a instalação de escolas, centros técnicos, fábricas e o fortalecimento de atividades agrícolas e pecuárias. A sociedade tefeense se depura com a presença mais consistente das atividades religiosas Espiritanas sediando Prelazia de Tefé, vasta jurisdição eclesiástica. A gestão e ação de Dom Joaquim de Lange em 26 de abril de 1951, possibilitou a instalação de infraestruturas e instituições de várias esferas hierárquicas brasileiras, possibilitando a criação e manutenção de fluxos pertinentes às atividades ligadas a justiça, a educação, saúde e a cidadania. (QUEIROZ, 2014, p. 1978)

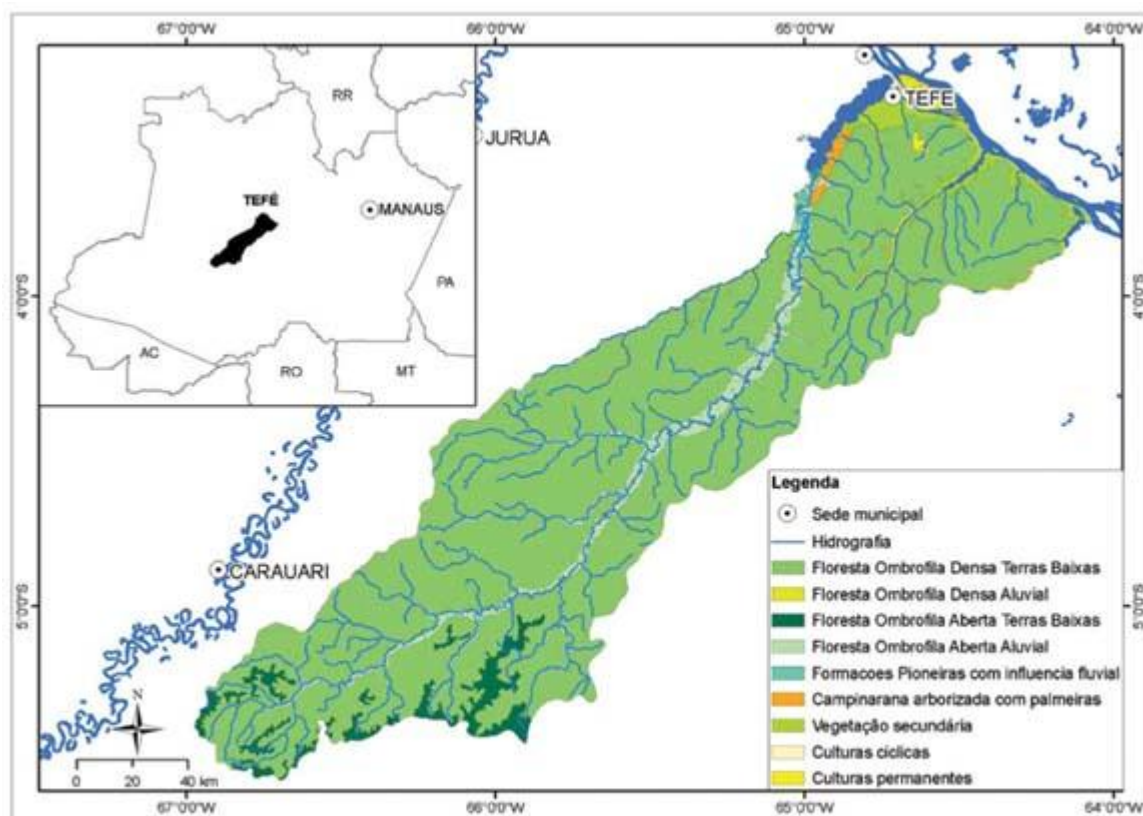


FIGURA 1: Localização do município de Tefé, AM e uso e cobertura da terra do município.

Fonte: Compilado de CENSIPAM (2005).

Em síntese, Tefé se configurou inicialmente como um “município primaz” de onde foi originado 14 municípios no Solimões. Atualmente é sede de instituições federais, estaduais e municipais que proporcionam infraestruturas que atendem a população regional, como o aeroporto, o entreposto fluvial e os hospitais. O Instituto Mamirauá que gerencia a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá atrai ecoturistas do mundo inteiro assim como realiza pesquisas importantes com as universidades locais, nacionais e estrangeiras. O Exército Brasileiro, além de garantir a manutenção da soberania também influi na estruturação de um mercado consumidor assalariado na cidade. O processo histórico do município permitiu uma concentração geográfica de infraestruturas, de instituições, de serviços, de enriquecimento cultural e social em relação às outras cidades do Solimões que confere valor ao espaço.

Quanto a formação profissional e educacional, de acordo com Pessoa (2005) iniciou-se com a vinda dos primeiros missionários jesuítas e carmelitas que organizaram em 1897 a Missão da Congregação do Espírito Santo, coordenados pelas irmãs do Imaculado Coração de Maria, juntamente com as irmãs vieram padres, operários e professores que

construíram na comunidade da missão o Asilo Orphanológico de Educandos Artífices e Lavradores da Boca de Tefé, fundado no dia 02 de fevereiro de 1898, com o objetivo de catequizar e instruir os índios e caboclos dessa região. Nesse período foi utilizado o ensino profissionalizante e, somente em 1964 chegou ao município, o Movimento de Educação de Base, que trouxe para a educação tefeense grandes avanços com a instalação do Campus Avançado de Juiz de Fora, formaram-se professores nas áreas de ciências exatas, letras e estudos sociais habilitados em licenciatura curta e plena, atualmente o termo utilizado é somente licenciatura.

Cabe ressaltar que a educação no município sempre esteve em mutação, assim como outras dimensões da vida social, atualmente o município possui 60 escolas na área rural e urbana, um Campus Avançado da UFAM, um Centro de Estudos Superiores (UEA), além de Instituições Tecnológicas (SENAC e CETAM).

Talvez só não se obteve ainda mais avanços significativos por conta dos aspectos geográficos que dificultam a comunicação e o transporte, o que acaba por favorecer tensões entre a expansão dos meios de informação e o acesso que se tem a elas.

Neste viés, os pesquisadores da região Silveira, Coelho e Holanda (2012) relembram que a formação de professores no interior da Amazônia perpassa uma série de desafios e possibilidades, marcada por vivências e trajetórias de superação. O acesso ao ensino superior no interior do Estado é tênue, em virtude dos deslocamentos entre as regiões, bem como, a mediação de tecnologias com outras instituições.

Por este motivo que a construção e consolidação de uma Universidade no município foram marcadas por entraves nos níveis estruturais e pedagógicos, e ainda se encontra em processo de mudança, pois a atual estrutura não tem dado conta na crescente demanda por novas turmas. Além também, do anseio da população por cursos que não sejam somente os de licenciatura.

Enfim, Tefé é uma cidade dinâmica, centro receptor e difusor de influências e pessoas em constante movimento, ponto de referência regional para estudo e trabalho, o que faz com haja uma mobilização de profissionais em busca de aperfeiçoamento em suas várias instituições, dentre as quais a UEA e seu Centro de Estudos Superiores (CEST), e é neste quadro que se insere a instalação do Parfor na cidade, o que veio a ocorrer no segundo semestre de 2010, com uma primeira turma de Licenciatura em Pedagogia, formada por 44 alunos de localidades diferentes da região.

### CAPÍTULO III

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS E SEUS CONSTITUINTES SOCIOCULTURAIS

Não há dúvidas de que existem fontes de referência, além de diversos estudos e pesquisas sobre o tema em foco, conforme vimos anteriormente. Por isso, este nosso estudo, ao passo em que se insere neste quadro de referência, também envereda se propõe à investigar a formação pelo Parfor, se atendo a construção de saberes dos sujeitos sociais inseridos num processo burocrático, mas também subjetivo, já que envolve valores, costumes e condições sociais.

No capítulo anterior passamos em revista um breve histórico do processo de instalação do Parfor e sua expansão, apresentando dados estatísticos sobre o aumento de vagas e matrículas, essas informações foram apresentadas para demonstrar a expressiva oferta bem como, particularmente, a demanda que a região Amazônica tem sobre a qualificação docente.

Fica evidente a necessidade de pesquisas voltadas ao professor da nossa região, do interior, aqueles que desenvolvem suas atividades nas aldeias, nas comunidades ribeirinhas, nas beiras dos rios e lagos da Amazônia profunda. Com a intenção de adensar essa investigação para compreender a construção de uma identidade profissional, este capítulo tem como finalidade apresentar as questões socioculturais levantadas durante a pesquisa através da análise do “questionário socioeconômico *do Parfor*” e entrevista semiestruturada, mediante a seleção de 12 sujeitos que foram convidados a participar e responder a um roteiro de perguntas (apêndice). Temos assim, uma estimativa de 15,5% do total de 77 acadêmicos que estão matriculados atualmente, este recurso possibilitou um maior aprofundamento e compreensão da realidade dos sujeitos, bem como, levantar hipóteses sobre algumas dimensões da formação.

As entrevistas foram realizadas no Centro de Estudos Superiores de Tefé – UEA, no primeiro semestre de 2017, entre os dias 16,17, 18, 19, 20 e 23 de Janeiro, com duração média de 50 minutos, foram gravadas em áudio e, posteriormente transcritas e analisadas à luz das teorias que atravessam nosso estudo.

Entendemos que o “questionário socioeconômico” disponibilizado pela Coordenação Parfor-UEA, e as entrevistas com os acadêmicos do curso, se configuraram em valiosos instrumentos tanto para mapear o contexto sociocultural da formação docente, quanto para relacionar as percepções dos mesmos sobre o processo de formação. Este documento foi analisado a partir das seguintes categorias: trabalho docente, contexto sociocultural, e subjetividade enquanto professor.

Destaca-se também que os docentes-alunos são provenientes de municípios que fazem parte dessa região como Fonte Boa, Uarini, Maranhã, incluindo a cidade de Tefé, e em geral atuam em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, trazendo como bagagem experiências diárias, muitas vezes de longos anos. Deve-se considerar que algum tempo atrás a habilitação para o magistério era suficiente para lecionar, mas com a promulgação da nova LDBEN, passou a ser exigida a graduação em licenciatura para o magistério na educação básica, medida que pode ser considerada como um avanço na área educacional.

Neste sentido, pode-se dizer que a formação de professores passou a se relacionar com vários fatores que envolvem aquisição e apropriação teórica, construção de uma identidade profissional até a ressignificação de práticas, e para garantir o que determina a Lei, o professor deverá saber mobilizar o conhecimento e transformá-lo em ação, ajudando o discente no seu processo de crescimento. São muitas as peculiaridades que envolvem estas questões, os dilemas e desafios acabam por revelar um cenário consolidado pelo processo de globalização e redefinição da organização educacional.

Como referência, tomemos as Diretrizes Curriculares Nacionais que destacam a necessidade do professor possuir uma cultura geral que o situe no mundo contemporâneo e detenha uma análise sobre a diversidade cultural e as desigualdades educacionais e sociais. Exige-se não apenas as competências epistemológicas, mas também o conhecimento sobre o cenário econômico, político e social, o processo formativo passou a considerar uma produção de saberes compartilhados culturalmente, no qual, o profissional deve desenvolver atitudes, crenças e comportamentos do que é "ser" professor (BRASIL, 2013).

A partir do que foi exposto, podemos constatar as influências socioculturais como sistemas de (re) significação quando nos referimos à construção de uma representação. Eis um consenso geral que a figura isolada do professor no contexto escolar não existe mais, o que se vê é um trabalhador que possui atribuições que refletem um mundo contemporâneo, onde se manifestam múltiplas dimensões.

De fato a modernidade afetou as exigências do mercado causando um sentimento ilusório de segurança, como bem explica o Relatório Jacques Delors (2001, p.47), a compreensão deste mundo passa pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio, para compreender então a complexidade desses fenômenos mundiais, precisamos adquirir um conjunto de conhecimentos e aprender a relativizar os fatos revelando o sentido crítico das informações, portanto, a educação mais do que nunca possui um caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar, se torna essencial na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura e reforçar a solidariedade do grupo.

Assim, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social acontece pela educação, sob as suas diversas formas, criam-se entre as pessoas, vínculos sociais que possuem origem em referências comuns. Os sistemas educativos encontram-se submetidos a um conjunto de tensões e desafios, criando contradições: por um lado, é acusado de estar na origem das exclusões sociais, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das “semelhanças essenciais à vida coletiva” colocação utilizada por Durkheim, onde podemos perceber a difícil tarefa quando consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua. (RELATÓRIO JACQUES DELORS, 2001, p.52)

É neste cenário que um estudo de caráter interdisciplinar torna-se necessário para que entendamos o grande paradoxo que atravessa a educação quando nos referimos ao desenvolvimento científico e tecnológico que passou a ser central na vida contemporânea. Baseando-nos nas reflexões de Marilene Corrêa (FREITAS, 2014, p.56), no livro “*Educação e Pauperização*”, podemos dizer que a educação para o desenvolvimento tornou-se um dos mitos modernos mais fortes, por supor que esta alavancaria o crescimento econômico e nivelaria as desigualdades sociais.

Na esfera ideológica da organização e da manutenção da sociedade burguesa, a educação se inscreve no nível da reprodução das relações de dominação de classes que se prolonga e em todos os níveis de sociabilidade, a partir da configuração de uma formação social tipicamente capitalista. (FREITAS, 2014, p.50)

Da mesma forma que o capitalismo gerou a educação como necessidade, principalmente nos dias atuais, passou-se a buscar o mesmo interesse, só que ao inverso, educar para sustentar o capitalismo. A educação surgiu com a função de reprodução das relações de dominação, configurada de um modo capitalista, portanto, é fruto de produções

históricas e sociais que lhe são propícias. Conforme Freitas (2014) por ser oriunda de um dado histórico acaba por se tornar uma expressão fenomênica da desigualdade, um instrumento de interesse e ao mesmo tempo a luta pela emancipação da classe trabalhadora.

Talvez por este motivo é difícil demonstrar algo concreto, pois até o momento não se manteve essa relação de *educação para o desenvolvimento*. Neste caso, retoma-se uma questão anteriormente já exposta por Marmoz (2014): “por que criticar a educação?”. Parece, “que a educação não consegue remediar os grandes problemas econômicos, nem os grandes problemas sociais”.

Romanelli (2012), pesquisadora que investiga a história da educação, adensa ainda mais essa questão ao oferecer um entendimento da dificuldade teórica desse conceito *educação para o desenvolvimento*, para esta a educação deve ser pensada em um contexto de ação, emergida em uma realidade social. No caso do Brasil, o profundo desnível social faz com que isso se torne um desafio, em virtude da cultura implantada através de instituições educativas que impõem modelos culturais importados, diminuindo a possibilidade de criação e inovação cultural. O papel da escola, neste caso, é formar o espírito ilustrado, não o espírito criador, a educação escolar acaba sendo instrumento de reforço das desigualdades e manutenção dos desníveis sociais, simplesmente por se apresentar como privilégio de classes dominantes, atingindo apenas uma minoria que pretende conquistar ou manter o *status*.

Não se torna difícil perceber que a educação escolar tem estado em atraso em relação ao desenvolvimento, isto porque existe um momento em que a modernização técnica, mesmo quando importada, acaba por exigir um dinamismo maior do sistema de produção e consumo, o que gera necessidades cada vez mais urgentes de absorção das camadas sociais, ou seja, qualificação. É então que se faz sentir mais profundamente a inadequação do sistema educacional ao sistema econômico, os rumos que toma a economia criam novas necessidades de qualificação profissional e faz com que a expansão da educação obedeça a um quadro situacional de relações existentes entre educação e desenvolvimento. (ROMANELLI, 2012, p.25)

Tomemos como ponto de reflexão a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” promovida na conferência realizada pela Organização das Nações Unidas, em 1990, no qual, a preocupação fundamental, naquele momento, era tornar universal a educação básica e ampliar as oportunidades para crianças, jovens e adultos. Destacando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, explicitando ainda o pensamento de que educar não deve estar apenas baseado na transmissão de conhecimentos, mas também em sua construção através da organização e socialização de conhecimentos.



O crescimento da demanda social de educação pode ser tomado como outro indicador de necessidade do desenvolvimento, uma vez que ele revela aspectos sociais do desenvolvimento, por traduzir o aparecimento e crescimento de novas camadas, assim como a evolução de uma consciência social do valor da educação. Para nós, constatar o crescimento da demanda escolar equivale a constatar o crescimento das necessidades sociais do desenvolvimento, no que toca a educação. (ROMANELLI, 2012, p.27)

Podemos refletir, com base na transcrição acima, que a demanda por qualificação, uma realidade Amazônica vivenciada pelos sujeitos dessa pesquisa, não significa propriamente o desenvolvimento desta ou a qualidade da mesma, ou seja, o Estado estabelece as diretrizes, normas e leis que devem orientar a qualidade na educação, mas aqueles que controlam, nem sempre desenvolvem a expectativa de qualidade.

O diagnóstico do Relatório Jacques Delors (1996, p.09), como ficou conhecido, sob o título *Educação - Um tesouro a descobrir*, é uma referência produzida por uma comissão de especialistas que reforça as conclusões assumidas pela UNESCO, o papel da educação deve se ampliar de forma considerável porque “existe hoje uma arena global na qual, gostemos ou não, é até certo ponto jogado o destino de cada indivíduo”.

Com base neste quadro entende-se que o saber é construído no cotidiano, os costumes, a arte e a religiosidade se envolvem durante a formação possibilitando a constituição de novas diretrizes e práticas, cujo ponto de reflexão será a práxis educativa no contexto da cultura local. Paulo Freire (1995) é um dos autores que defendem que o educar é criar cenários, símbolos sociais que podem ser recriados, negociados e transformados, “abrir-se à alma da cultura é deixar-se molhar-se, ensopar das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência, e o mergulhar nas “águas culturais” das massas populares, implica em compreendê-las para desenvolver uma nova prática pedagógica”.

O compromisso do profissional com a sociedade deve implicar uma decisão lúcida e profunda de quem o assume, principalmente quando nos referimos ao sistema educativo que visa preparar cada um para um papel social. A primeira condição é ser capaz de agir e refletir, ou seja, estar no mundo e saber-se nele, compreender que se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência, deve ser capaz de transpor os limites que lhe são impostos, ampliar a sua capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades. Por fim, não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem e realidade (FREIRE, 1982, p.16).

Portanto, tomando como referência os escritos freireanos, torna-se necessário que o processo formativo no Amazonas seja percebido de acordo com o seu contexto histórico-social, marcado por políticas públicas que são implementadas como obrigação do Estado, mas que não contempla a diversidade e os desníveis sociais.

### **3.1 O percurso e a construção do tema/objeto: uma experiência pedagógica pelo Parfor**

Nesse item o reconhecimento da subjetividade se pautará no aprofundamento da reflexão enquanto processo auto formativo, tecida, inclusive, pelas escolhas e preferências desta autora da pesquisa. Usarei então nesse momento o verbo na primeira pessoa, com o intuito de refletir como o meu percurso e história tomaram uma proporção significativa nas escolhas desse objeto/tema.

Em 2012, iniciei os trabalhos como professora formadora no Parfor, lecionando em alguns municípios como Alvarães, Tefé, Manaus, Tonantins e Fonte Boa. Nessa experiência, que acredito ser inovadora, pude constatar a estreita relação com as comunidades local e regional, o compromisso que o professor formador terá com a educação e os resultados de suas práticas e de seus serviços vinculados não apenas ao ensino, mas também a pesquisa e à extensão, pois exige dos professores uma atuação diferenciada em todos os componentes curriculares.

Evidencia-se hoje a necessidade de formação de um novo professor para um mundo globalizado, a realidade tornou-se mais complexa, e no âmbito da formação de professores deve-se ampliar o debate sobre o preparo do profissional docente para essa realidade. Autores como Nóvoa, Pimenta, Freire, entre outros, defendem que a nova formação de professores deve ser permanente, como um processo que se prolonga por toda a vida, para que haja uma maior participação do professor na vida social, política e cultural, por este motivo é necessário envolver teoria e prática.

A partir desse percurso profissional passei a acreditar que todo espaço formativo oferece elementos que influenciam a identidade, imprimindo características sociais, culturais e históricas que permitem reconhecer o ser e o fazer. Acredito no impacto que a formação inicial causa na construção identitária do professor, por envolver conhecimento, motivação, interação e qualidades pessoais. Assim, tomou-se como foco a investigação de uma identidade profissional, construída e modelada numa prática diária através de discursos do que é "ser" professor.

Pensando que este estudo procura entender esse “sujeito professor”, e os elementos socioculturais envolvidos neste processo, reconhecemos como problema de pesquisa a seguinte questão: De que forma está sendo construída a identidade do professor-aluno no processo de formação inicial proporcionada pelo Parfor?

A partir das minhas observações iniciais tecei hipóteses para esta investigação, pois provocou-me pensar a relevância da formação de professores no interior e suas dificuldades, desafios e perspectivas através de situações que se apresentam na educação contemporânea, principalmente no interior da Amazônia.

Comungo da ideia de Nóvoa (1992), quando este postula que não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal e autobiográfica, é preciso sentir e viver a realidade, pensar sobre ela e interpretar. Interessante que desde a infância, a profissão dos meus pais (professores da educação básica) parecia muito instável, para alguns, a vida no interior parece ser “fácil”, mas nem sempre se tem a estabilidade almejada, distante dos grandes centros muitas cidades dependem do funcionalismo público, existem poucas oportunidades de emprego e estudo. A única opção nas cidades do interior era o magistério, e não se tinha outras perspectivas.

À medida que tomei consciência desses fatores, percebi que a instabilidade da profissão, ocorria em grande parte pela falta de políticas de valorização e concursos públicos, o que ainda hoje também ocorre. Por isso, tenho essas experiências como um campo fértil de observação, a rotina dos alunos durante a formação, a interação com os colegas, a complexidade de transpor os conteúdos e propor novas práticas para aqueles que há anos exercem uma profissão. Cabe-nos pensar que antes de serem profissionais, tem-se uma trajetória de vida e se constituem como sujeitos singulares, não há dúvida que a formação de um educador ou qualquer outro profissional, tem início bem antes de seu ingresso em cursos de formação e prossegue ao longo de todo percurso.

A partir dessa afirmação precisamos compreender que o fenômeno educativo, deve ser inserido em um determinado contexto histórico que permita entender as contradições e as possibilidades de uma formação profissional. Para se chegar nesse Universo de pesquisa, foi utilizado inicialmente sessenta e sete (67) “*Questionários Socioeconômico*”, preenchidos pelos professores ao adentrarem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado do Amazonas, em Tefé. Vale salientar que ao iniciar o curso tinha-se 80 alunos matriculados e atualmente são 77 no total.

Utilizamos ainda os discursos coletados através de 12 entrevistas semiestruturadas que serão apresentadas no transcorrer do texto por uma letra do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G,

H, I, J, L, M), para preservar o anonimato dos participantes, condição necessária para a realização da pesquisa. Esse período foi tomado como um momento de reflexão e análise sobre o que é ser docente, que auxiliaram-me na apreensão do mundo social a partir da percepção. É essencial ter em mente a natureza complexa do sujeito e como isso é pouco considerado no processo de formação profissional.

Com base em um roteiro com questões abertas foi solicitado ao entrevistado a exposição de concepções sobre a sua atividade profissional para apreender o que significa “ser professor” a partir da investigação sobre representação social, isto é, a partir do discurso de cada um, como eles se reconhecem, quais significados eles se auto atribuem.

Destacamos do material os aspectos indicadores de construção da identidade profissional, com atenção aos seguintes temas: motivo da escolha pelo trabalho docente, tentando remontar como se caracteriza para com a profissão docente, primordial para a construção da identidade; De que forma ocorreu o ingresso no curso a fim de perceber indicações dos elementos subjacente na formação; O contexto sociocultural onde reside e trabalha na busca de captar informações sobre a relação indivíduo e sociedade; As relações com os seus colegas e perspectivas profissionais no qual compartilham as motivações no trabalho e nos estudos.

De fato, muitos desses cursos têm a concepção de que devem oferecer conteúdos epistêmicos e o domínio de informações condizentes a área de formação, isto seria suficiente para produzir mudanças em suas posturas e formas de agir. Precisamos perceber que esta concepção é insuficiente, os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais ativos no seu processo de aprender e ensinar, envolvidos por pensamentos e emoções que se interligam em suas condições sociais.

A forma como as instituições, as leis, as políticas públicas buscam para a normatização do trabalho e da prática acabam por ser imposta ao indivíduo. Mas este não é o “problema” discutido pelos autores acima, a questão é a homogeneização das ideias que se tem a respeito da “figura” do professor, estigmas e estereótipos do tipo artista, mestre, educador, “tio/tia” e até mesmo sofredor, atravessam atualmente a identidade do professor. Importante dizer que a realidade no interior do Amazonas, de algumas escolas municipais, é de que a formação não será determinante para o tipo de trabalho, elementos sociais e políticos dominarão a organização e seleção para o trabalho com as séries iniciais ou ensino médio.

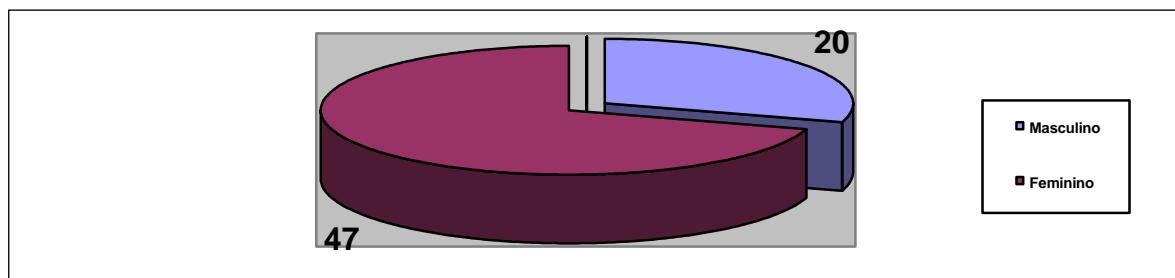
### 3.2 Os elementos socioculturais no percurso de formação docente

As Ciências Humanas e Sociais cada vez mais têm contribuído para a elaboração de novas interpretações acerca da Amazônia e suas populações. Tais estudos têm revelado a sociodiversidade como traço fundante do cenário amazônico, assim, pode-se falar em diversas identidades amazônicas (muitas em processo de ressignificação), onde evidenciam-se os traços indígenas marcadamente miscigenados fruto do processo histórico desigual da colonização europeia, mas também de outros povos como os nordestinos, os peruanos e os colombianos, ou seja, a sociedade atual é um produto brasileiro que se formou a partir do encontro e confronto entre grupos culturais, sociais, biológicos e étnicos de muitos povos, tradições e costumes, mas ao mesmo tempo mantém as peculiaridades da região amazônica.

A partir desse aspecto, partimos da concepção de que a identidade pode ser vista como uma representação dinâmica das relações cotidianas e sociais, ou seja, os elementos da vida cotidiana fazem parte dessa construção permanente. Nesse pressuposto o processo de identidade do professor irá se organizar estruturalmente a partir de atividades sociais que estão relacionadas ao trabalho, aos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, bem com as relações estabelecidas pelo saberes provenientes da sua experiência profissional.

Considerando alguns aspectos do questionário socioeconômico, no Gráfico 01, observamos a predominância do sexo feminino na composição das vagas do curso, um aspecto quantitativo que revela a constituição do magistério composto predominantemente por mulheres, principalmente quando a oferta de trabalho é para lecionar nos anos iniciais.

**Gráfico 01 – Composição das vagas do curso**



Fonte: pesquisa de campo, 2017.

Ressaltamos que a própria história da educação aponta que durante longo tempo o magistério era função estritamente masculina, sendo muito comum entre os profissionais da educação a prevalência do gênero feminino. O ensino era exercido por religiosos e os alunos eram do sexo masculino, geralmente filhos de pessoas com melhores condições financeiras. Neste cenário, a mulher assumia a função social da educação dos filhos, como se o seu gênero se relacionasse consequentemente com a função maternal de cuidar, educar e socializar os indivíduos na infância.

(...) a maioria das mulheres vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes elas recebiam noções de leitura, mas se dedicavam sobretudo às prendas domésticas (...) O objetivo era sempre prepará-las para o casamento e, quando muito, procurava-se dar um “verniz” para o convívio social. (ARANHA, 2006, p.229)

Foi somente a partir de 1827 que as meninas puderam ter aulas regulares, embora ainda com o objetivo de melhor “exercício das funções maternais”, em geral a educação feminina é cercada de controvérsias e períodos de exclusão que destacam um tipo de ensino limitado e segregado, não por falta de qualificação docente, mas pelo fins do objetivo da aprendizagem.

Contudo, nos falta um maior aprofundamento nesta questão, em virtude, de perceber que a feminização envolve outras dimensões do que apenas a quantidade massiva de professoras. Atentamo-nos sobre a realidade dos sujeitos da pesquisa, no qual a maioria são professoras que lecionam na educação infantil, se não estão atualmente, mas iniciaram suas carreiras com esta modalidade, a questão do gênero pode ter contribuído no que concerne às atribuições que historicamente foram vinculadas ao papel da mulher, o cuidado e o “zelo” pelas questões domésticas. No relato da professora B, de 48 anos de idade, podemos perceber a ambivalência de significados que a educação possui:

(...) já entrei atrasada na escola, estudei na zona rural até o 2º ano, naquela época a gente estudava, estudava não passava de série, o meu pai não tinha nenhuma preocupação (...) ele dizia que devíamos aprender a trabalhar que estudar não trazia futuro nenhum, a mulher só ia aprender a fazer bilhete pra namorado (...) Eu pensava assim, eu tinha duas filhas do primeiro casamento, sempre fui uma pessoa que queria ganhar o meu dinheirinho, pra mim ter o meu dinheiro e não ser uma pessoa dependente, porque eu via a minha mãe quando trabalhava com meu pai, ia pedir dinheiro dele e ele dizia “ah, ainda falta comprar isso”, faltava comprar aquilo, “não dá”. Então aquilo me

deixava um pouco triste, eu pensava assim, quando eu crescer eu vou trabalhar, pra mim ter o meu dinheiro e não tá pedindo de ninguém, pra sempre ter, pra comprar o que eu quiser (Entrevista com a Professora B, 16 de Janeiro de 2017).

Percebe-se, nesta afirmação que todo aparato ideológico nega a educação como um direito de todos ou as perspectivas que esta poderia oferecer não respondem à demanda e dinâmica do meio rural. O trabalho é visto como uma necessidade de produção tanto de crianças quanto de adultos e se realiza em uma concretude, logo, desde pequenos devem aprender as atividades domésticas e a produção do campo.

Neste caso a educação seja rural ou urbana torna-se produto das contradições produzidas pela sociedade, construída por aqueles que introduzirão as novas gerações ao conhecimento, haverá recortes que envolverão momentos de oportunidades e dificuldades, como se vê pelo posicionamento da entrevistada acima, ou seja, a escolha de sua profissão é envolvida por momentos críticos que a fazem pensar sobre si mesmo e a realidade em que trabalha.

As oportunidades expostas pela entrevistada é que através da falta de professores que estariam interessados em se deslocar para o interior de uma comunidade ribeirinha, torna-se para ela um momento único de oferta de trabalho, assim decide que este é o caminho para a sua independência. No campo das dificuldades surge o papel de mãe, relatado por ela como sendo uma das dificuldades que teve no início da profissão: *“tive dificuldades que era de ter filho pequeno, e eu tinha que deixar com alguém, as vezes, quando adoecia eu tinha que faltar, mas tinha um rapaz que eu pedia pra ele repassar o conteúdo”*. O magistério parece o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas populares, se torna um trabalho até certo ponto valorizado, dada as condições de vida e trabalho anteriores, e uma alternativa no mundo moderno de crescimento social e econômico.

Para Goffman (1885), a vida será uma representação dramática, mantida e intensificada através da interação social, então, a construção de uma identidade deverá ser fruto do consenso quanto às identidades pessoais, o contexto social e as expectativas coletivas de comportamento dentro daquele contexto. Pois, não existe uma única *persona* correta, mas distintas máscaras mobilizadas em diversas situações de interações, ambas verdadeiras para o indivíduo. Essa personalidade humana passa a ser definida nos elementos performáticos ou situações que são mobilizados, ou seja, uma pessoa é pai, filho, empregado, aluno, marido e

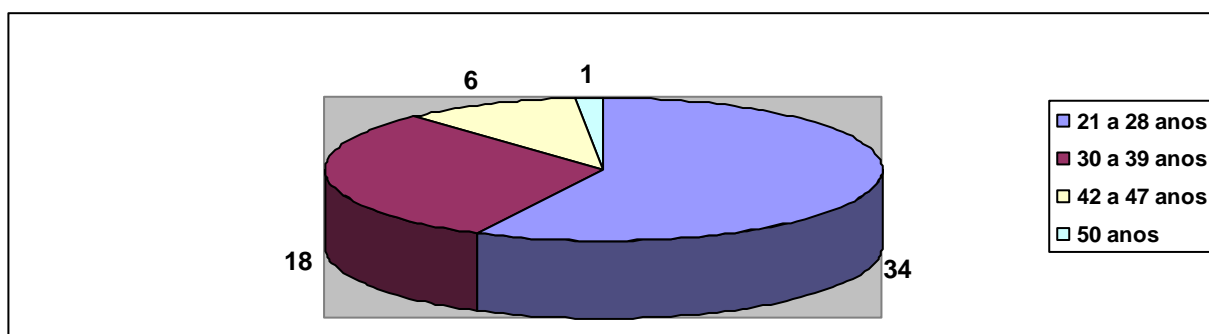
etc., em diferentes situações cotidianas, mobilizando para cada uma, elementos próprios esperados pelo papel social.

Conforme este autor, o papel social preexiste em uma situação de interação, embora cristalizado por uma interação maior, histórica e socialmente estabelecida, logo, a “encenação” do papel social é um acordo espontâneo e mútuo entre as partes. Estes nem sempre são escolhidos pelos atores, mas também impostos pela plateia.

No caso de uma escolha por um emprego, por exemplo, mesmo que a pessoa não esteja preparada ou queira de fato exercer a profissão, a plateia espera e cobra atitudes ditas como “próprias”, correspondentes com o papel social ocupado na estrutura social, a pessoa deve desempenhar o que o público espera, caso contrário sofrerá represálias, preconceitos e não será vista como uma boa figura. Esta procura pela representação adequada ao papel social assumido, também faz desenvolver técnicas na representação do “eu”, muitas das quais dedicadas a manutenção do controle expressivo por parte do ator.

No Gráfico 2 percebemos diferentes gerações com idades que variam entre 21 e 50 anos (alguns não responderam o questionário), o que pressupõe o exercício da profissão docente entre 3 a 10 anos, tal experiência em sala de aula configura as relações com seus pares, pois repercute na construção de saberes e no compartilhar de experiências.

**Gráfico 02- Faixa etária dos acadêmicos do curso**



Fonte: pesquisa de campo, 2017.

Esse ciclo de vida profissional considera que o tempo de serviço será a garantia e manutenção da sua locação e salário, quanto mais tempo o professor tiver de sala de aula, mais probabilidade de ser “relocado” e ter a “cadeira” dobrada, ou seja, a experiência e a prática são a garantia da manutenção do emprego, independente da qualificação.



Os dados apresentados nos levam à interpretação de que os sujeitos têm experiência profissional, que se transforma, ao longo do tempo, em fundamento do saber, e esse saber não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos. Pensando nisso, sinalizamos que a prática dos professores está envolta em sentimentos que irão contribuir para a sua construção de identidade, cercada de entusiasmo inicial, seguidos de frustração e incertezas.

O professor A, de 38 anos, evidencia estas questões expostas acima, já que inicialmente trabalhava como agente de saúde, mas, estava como ele mesmo afirma “enjoado” de ficar realizando aquela atividade e, resolveu buscar uma oportunidade na seleção de professores. Contudo, ao se deparar com a didática que lhe faltava percebeu a frustração ao ter que realizar o planejamento das aulas e não ter tido essa preparação para ingressar numa sala de aula.

(...) aí eu falei, vou fazer um currículo e vou botar na SEMED, quem sabe eu não sou selecionado e vou conhecer outras comunidades (...) como eu já tenho uns cursos que reconhecem que eu tenho que ficar com duas cadeiras e o tempo de trabalho, fiz 9 anos ano passado, me favorece a ter duas cadeiras, mas com a despesa aqui em Tefé é muito grande e complicado. Eu não posso ajudar muito minha família, antes eu ajudava mais, agora não dá (Professor A, entrevista do dia 16 de Janeiro de 2017).

Não é novidade que o ensino médio não prepara para o magistério, aqueles que iniciam a profissão advindo desta modalidade encontrará dificuldades para compreender a ação pedagógica, acabando por destituir o saber necessário da profissão, fazendo com que os professores encontrem dificuldades de refletir sobre sua prática. É por este motivo que as relações no trabalho não podem ficar de fora de uma análise, as marcas de seu trabalho se fazem presentes, ele é produzido e modelado *no e pelo* trabalho.

O trabalho irá modificar a identidade deste indivíduo, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo, estes saberes, ligados ao trabalho do professor são temporais, são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem. Daí a importância da estruturação do saber experiencial, principalmente no início de carreira, onde as competências profissionais estarão diretamente ligadas as capacidades de racionalizar sobre a própria prática, criticá-la, revisá-la, objetivá-la, buscando fundamentá-la.

É interessante pensar ainda que o professor em formação pelo Parfor em Tefé e circunvizinhanças também está imerso no debate candente entre a autonomia e a proletarização de seu trabalho docente. O ser profissional da educação não é uma expressão neutra, na verdade é eivada por uma série de elementos, muitas vezes contraditórios. Conforme diz Contreras (2002, p.33), os defensores da tese de proletarização do trabalho do professor afirmam que “estão sofrendo transformação tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária”. Nesta perspectiva a lógica centralizadora e de gestão científica teria transcendido o ambiente das empresas e invadido as políticas educativas do Estado, o que incidiria diretamente nos afazeres pedagógicos do professor.

Por outro lado, a outra tese que diz respeito à autonomia profissional enquanto qualidade do ofício do professor, é aspecto constante nos discursos dos professores em formação, especialmente dos nossos sujeitos da pesquisa. Ou seja, mesmo diante do panorama de racionalização e burocracia que muitas vezes impede a reflexão crítica sobre seu próprio fazer pedagógico, esses sujeitos tem consciência do papel fundamental de sua profissão na sociedade. Inclusive o discurso de que são profissionais em formação pode ser lido como resistência ideológica a este processo de proletarização que a categoria se encontra.

Esta situação nos motiva a comungar da posição teórica de Tardiff (2005) quando este sustenta que a identidade docente, refletida na dimensão do trabalho, passou a ser vista como uma atividade secundária, o professor ficou subordinado à esfera da produção, no qual seu trabalho é apenas uma das etapas para o ingresso dos filhos da classe trabalhadora ao mercado de trabalho. Opondo-se a esse discurso, sustenta que o modelo socioeconômico das sociedades modernas deve ensejar uma nova conceitualização do trabalho docente, visto que existe uma relação direta do saber do professor com o trabalho dele na escola e na sala de aula. Como demonstra a seguinte narrativa:

(...) no meu primeiro ano de trabalho eu fui trabalhar com a EJA, com as disciplinas de matemática, inglês, artes e ciências. Matemática dava pra ir que era o básico, artes também, agora inglês (risos) tive muita dificuldade (...) fiz concurso para vigia, aí eu deixei o trabalho como professor (...) no meu caso eu escolhi como vigia por ser mais fácil a prova, e eu não poderia fazer o concurso como professor porque não tinha formação. (Professor C, 28 anos, entrevista em 17 de Janeiro de 2017)

Se formar em uma área do conhecimento específica é tornar-se profissional nesta área, discurso estratégico importante no que diz respeito às negociações de emprego e salários junto às secretarias de educação dos municípios. Talvez se tornar especialista numa determinada área seja instrumento legitimador do discurso profissional, eis um ponto importante no processo de formação desses professores.

Ao realizar um aprofundamento desta questão, percebemos que a visão de educação como instrumento de transformação e atenuação das desigualdades é um produto ilusório, de um lado é garantido à obrigatoriedade do ensino com professores qualificados, mas os professores não se veem na condição de um grupo que garantiu seu espaço no mundo do trabalho. Soares (2001, p. 25) afirma que o ser contemporâneo está submetido às regras dos modelos de produção, da relação de classe e suas possibilidades de sucesso no mercado, assim temos educado nossas crianças, jovens e adultos para serem úteis, instalando um novo sentimento e valor sobre o inútil. No entanto, não se pode depositar toda essa responsabilidade sobre os profissionais de educação, desconsiderando os limites da formação profissional.

No discurso da Professora B, 48 anos de idade, 20 anos de profissão, podemos refletir sobre essa questão, a prática servil que impede o desenvolvimento aprimorado das suas práticas, quando afirma *“o meu salário se fosse só pra mim seria suficiente, mas o meu marido é comerciante então dá, ajuda muito”* ou o desabafo da Professora D, com 50 anos de idade, *“até ano passado eu estava trabalhando com educação infantil, esse ano eu não sei no que vai dar”*.

De acordo com Scoz (2007, p.125) a insatisfação das professoras com a situação em que vivem seja no trabalho ou na vida social, deixam claro as representações, desejos e frustrações que se formam durante a construção de uma identidade, para além da aquisição de conhecimento, acabam por ser orientadas por uma visão complexa de mundo e por questões relativas as contradições.

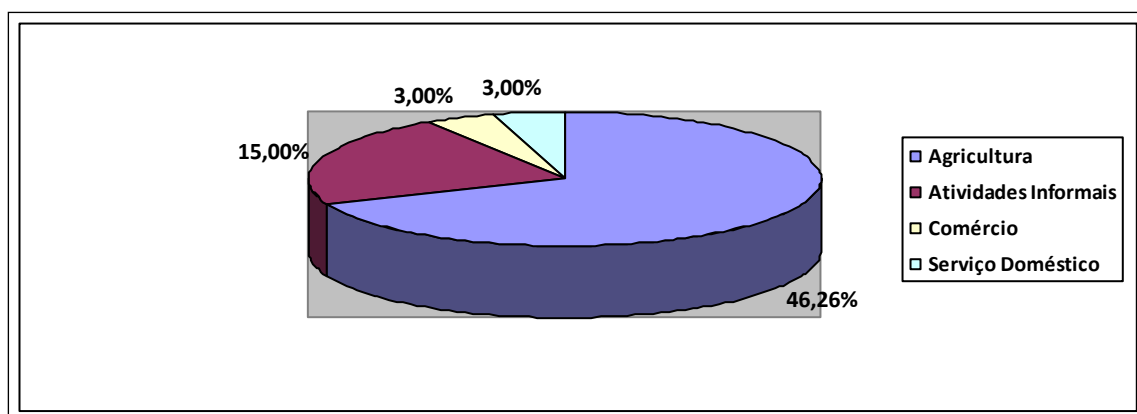
Nessa dimensão, é importante passar em revista algumas das respostas dos professores em formação contidas no questionário socioeconômico: *“Com que finalidade trabalha como professor?”*, 62,6% afirmam que exercem a profissão para o sustento da família, em paralelo temos 25,3% que responderam, para ajudar os pais com uma complementação de renda. Na sua maioria trabalham em regime temporário, vinculados à secretaria municipal que, muitas vezes, não se compromete em disponibilizar concursos públicos para provimento de vagas de professor, e a falta de políticas de qualificação, o que faz com que no período do recesso escolar (momento que se realiza o curso pelo Parfor), os

professores têm o contrato suspenso, ficando difícil “custear” as despesas para manter-se na universidade.

Quanto mais a sociedade evolui em seus processos produtivos e tecnológicos, mais se destacam suas contradições. A mesma modernidade que acusa os obsoletismos e exige mudanças pode também desencadear renovações e redesenhos, novas formas de ler as realidades e os caminhos que elas apontam. (SOARES, p.42, 2001).

Como se vê, torna-se imprescindível a ampliação dos espaços de trabalho para estes educadores, para que possam expressar não só suas capacidades teóricas, como também seus sentimentos, ideologias e percepções. Por este e outros motivos, muitos profissionais exercem atividades complementares de renda, para além do magistério, conforme mostra o Gráfico 3, 65,6% dessas pessoas trabalham na agricultura, serviços externos ou atividades informais. Essa porcentagem pode ser um indicativo de que a maior parte dos profissionais não percebe a estabilização da profissão, não se veem em um momento de assumir um compromisso, embora tenham responsabilidade de fazer um curso que talvez não garanta a estabilidade almejada.

**Gráfico 03 – Atividades realizadas pelos professores para complementar a renda**



Fonte: pesquisa de campo, 2017.

Isso pode ser compreendido como uma transição entre os estágios da profissão, sendo possível acontecer uma confusão de papéis que confirmam a identidade pessoal, neste caso, é necessário fazer escolhas, assumir uma identidade profissional e negar outras.

A finalidade do trabalho nos parece estar associado à uma questão de sobrevivência financeira, ao sustento próprio e da família. A posição econômica dos docentes pode também ser considerada a partir das condições de moradia e a quantidade de dependentes. Quanto a isso, os dados apontam que a maioria desses professores residem na zona rural de seus municípios, um total de 58,20%, possuem casa própria com um número de dependentes entre 2 a 4 filhos, renda de até dois (02) salários mínimos. Tal fato pode ser um dos fatores da atratividade no investimento da carreira e as dificuldades de acompanhar as novas demandas da profissão.

(...) antes eu tentei colocar meu currículo por aqui (Tefé), mas o secretário dizia que não porque eles estavam pegando alguém com experiência (...) essa oportunidade apareceu por Maraã, uma sobrinha me falou e perguntou se eu aceitava ir para o interior, na hora eu disse que aceitava, o rapaz foi lá comigo conversar e dizer o que precisava para contratar, e perguntou: tem como a senhora ir hoje ainda comigo? E eu: na hora. Aí fui, passei 4 anos trabalhando pelo município. (Entrevista com a Professora D, entrevista em 17 de Janeiro de 2017).

Quando nos referimos ao ambiente em que trabalham e residem, levamos em conta o contexto da realidade onde haverá diferenças na aplicação do saber com a prática, pois nas escolas da zona rural dificilmente haverá turmas homogêneas com relação à idade e série, geralmente, são turmas multiseriadas (mistas), com crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem que ocupam o mesmo espaço.

Mesmo enfrentando problemas com a didática, como foi abordado no começo deste capítulo, o Professor “A”, não hesita em auxiliar seus alunos: *“quando eu vejo um aluno precisando de ajuda, eu tento ajudar de alguma forma, porque a dificuldade na zona rural é muita”*. Fica claro nas suas explicações o “por que” de enfrentar o próprio desconhecimento, é um vínculo de insatisfação e compromisso em oferecer algo para aqueles que esperam respostas dessa figura chamada professor.

Existe a crença de que o professor deve possuir um saber absoluto, oferecer orientação e informação geral sobre o mundo que o cerca, por acreditar que possui uma maior apreensão teórica do que aqueles que estão sendo iniciados no mundo das letras, é o que acontece comumente na zona rural, espera-se que o professor “dê conta” de interagir com salas super lotadas e mistas, e ainda reflita sobre seus conhecimentos e práticas.

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, p.45, 1996).

Nos discursos a seguir, estão representados algumas dificuldades que acabam forjando uma carga de sentimentos que caracterizam a percepção dos professores, como:

(...) eu atendia 26 alunos do EJA, de 15 até 50 anos de idade, foi complicado a didática, mas como eu escolhi esse lado eu tive que ir (Entrevista com o professor A).

(...) eu fui trabalhar com 32 alunos na minha casa porque não tinha escola, não tinha quadro, o material era os pais que tinham que comprar. Eu lembro que eu abria caixas de papelão e colocava uma ripinha assim (gesticula e desenha um quadrado no ar) pregava na parede, comprava giz, ali eu conseguia escrever e ir levando a minha vida de professora (...) era uma situação assim, que só vontade mesmo. (Entrevista com a professora B)

(...) não vejo muita diferença entre as escolas da zona rural e da zona urbana, tem escolas aqui na zona urbana que são bem precárias, tem crianças que chegam sem tomar café (Entrevista com a professora D).

Por isso, como afirma Freire (1996, p.38) é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz educador assuma que o indispensável pensar certo não é um presente dos deuses, mas pelo contrário o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz.

Muitas vezes apenas um professor irá atender as particularidades de cada aluno, e este terá que desenvolver o planejamento das atividades sem um apoio pedagógico ou uma coordenação que auxilie na organização. Em certa medida esse pensamento ocorre pela concepção social que relaciona a profissão a um tipo de “dom”. Holanda e Silveira (2016) tratam destes discursos como manifestações sociais que acabam por repercutir no meio acadêmico, desvinculando o profissional da sua ciência de referência, descaracterizando e cristalizando algumas noções, neste caso, a história da educação pode explicar que a representação do “amor a profissão” está vinculada ao cotidiano do papel do professor construído nas dificuldades diárias da sua profissão, tais dificuldades não seriam apenas estruturais, mas também organizacionais.

Desta forma, buscou-se relacionar a questão acima com as motivações pessoais que cada professor teve ou tem para seguir a profissão, temos diferentes discursos, alguns

apontam a remuneração, embora afirmem ser pouco o salário para manter as despesas, e outros associam a uma busca pensada e refletida. Desta análise, pontuamos que a carreira seja em qualquer profissão, torna-se um sonho a ser seguido e valorizado na cultura, a independência financeira dos pais e até mesmo o complemento da renda familiar é uma oportunidade, que se mistura com o dever do trabalho, a valorização, e a busca por novos conhecimentos.

Embora para alguns não seja um atrativo, mas para os mais jovens da nossa região se torna uma oportunidade do primeiro emprego, os questionários revelam que 58.2% dos professores estão entre 1 a 3 anos em sala de aula, na sua maioria entre 21 a 28 anos apenas com o Ensino Médio, um percentual de 94% de um total de 67 que responderam o questionário, esse dado é significativo para se refletir sobre a escassez de outras perspectivas que vão além do trabalho motriz.

No entanto, essa aceitação por parte dos jovens, não garante uma plena identificação das atribuições da profissão, talvez pela dinâmica volúvel entre renda e emprego, ou seja, o trabalho que paga mais é melhor. Em muitas regiões do Brasil vivencia-se isso, com a expansão do ensino público podemos perceber de forma mais explícita, o país já apresenta uma defasagem de profissionais especializados em algumas disciplinas, reflexo da falta de políticas públicas pensadas para as diferentes regiões que compõem esse país e vivenciam de diferentes formas o desenvolvimento tecnológico e social. O grande desafio aqui, nos parece, é aumentar os investimentos na educação pública se quisermos melhorar a questão do desenvolvimento.

Para que possamos conhecer de que forma aconteceu o contato inicial dos sujeitos da pesquisa com essa nova política de formação de professores, perguntamos durante a entrevista: *Como aconteceu o ingresso no curso do Parfor?*

Não é novidade que o curso é destinado para professores que estão em atividade no magistério, obedecendo uma dinâmica que passa pelas redes públicas e as instituições que irão oferecer a quantidade de vagas, todo esse processo é realizado pela Plataforma Freire, que busca oferecer autonomia ao professor na escolha do curso e inscrição da vaga. Conforme os discursos dos professores durante a entrevista a escolha do curso não obedeceu aos critérios estabelecidos e alguns estão realizando o curso fora da área de atuação, outros perderam a oportunidade de realizá-lo por não ter comunicação disponível para avisá-los.

A minha escolha era matemática, mas não havia. Me avisaram em cima da hora que tinha uma vaga em ciências biológicas, então eu vim fazer. (Entrevista com o Professor C).

Nós tínhamos se inscrito para pedagogia, fizemos duas inscrições alias, o gestor disse fiquem aguardando, quando fomos perguntar já tinha passado (...) no interior é assim, quando vai ver já tem passado. Eu fui lá falar: “as vagas não eram para quem estava na sala de aula?” Entrou gestor, secretário para estudar, tomaram nossas vagas. Aí falaram que iria abrir para a ciência, e então me inscrevi. (Entrevista com a Professora D).

Sempre nós éramos cobrados pela coordenação, que falava: olha quem não tiver nível superior aproveita e vai fazendo. Aí teve uma época que eles disseram que iriam ter Parfor, quando saiu a lista meu nome estava, mas a gestora não quis me dar uma declaração porque eu estava fora da sala de aula naquele ano. Passou-se o tempo eu fui atrás da coordenadora no IFAM e falei com ela, ela disse que tinha vaga em ciências e estava terminando as inscrições (...) Eu tive sorte, o meu nome saiu, não era a área que eu estava atuando, mas eu vou fazer assim mesmo (Entrevista com a Professora G).

Esses diversos fatores que se apresentam pode-se perceber que realizar um curso acadêmico, ter um nível superior parece estar associado à necessidade de cumprir o que diz a Legislação, os professores acabam não se apossando dos saberes interligados com a prática, ou até mesmo enfrentando dificuldades em aplicar tais conhecimentos na sua realidade.

Chama a atenção as situações que envolvem a política partidária, a valorização e condições da carreira e a forma como a dimensão política pode refletir uma prática profissional, facilitando ou dificultando o engajamento do professor na luta por políticas que possam suscitar a criação de leis que valorizem a profissão. Para o Professor I, de 37 anos e 14 anos de profissão, há uma grande diferença entre política e politicagem, para este a política é uma ciência pura tudo gira em torno dela, é importante porque se torna a essência da sociedade, no entanto, os discursos políticos acabam por se expressar em politicagem.

Na percepção do entrevistado existem dois lados bem definidos nos locais onde trabalha: a oposição *versus* a situação, e a situação do professor vai depender muito do momento e da posição política que tomar, em um dos momentos este relata “*eu sai de Maraã devido politica né! eu não acompanhei um certo candidato na época, eu não vou citar nomes, devido isso paguei o preço*”, mas revela que houve situações que o favoreceram, “*eu tinha muitos conhecimentos na época lá dentro, a maioria do pessoal que trabalhava na SEMED na época, quase todos tinham sido meus professores aqui na época que eu estudava. Isso facilitou conseguir uma vaga*”. Isto nos faz pensar sobre as proposições de Paulo Freire,



que entende que a formação deve ser refletida como uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias em um contexto coletivo.

O profissional muda a instituição e muda com a instituição, pois os saberes não se restringem apenas a sala de aula, estão imbrincados num todo complexo, sujeitos que aprendem a ser professor e como agir na ação, de acordo com as representações de suas experiências. Nessa postura, na análise desses discursos, percebemos como a cultura passa a ser uma categoria importante, que dispõe dos laços que se firmaram, das diferenças e conflitos que possam existir. A entrevista com a professora B, deixa mais claro esta posição:

Eu trocava de comunidade por questões políticas, me trocavam assim que um prefeito assumia. Eles achavam que estavam me mandando para as piores comunidades. Mas isso, me ajudou, eu sempre trabalhei direitinho e fui conhecendo pessoas (...) eu me sinto professora, e me vejo de uma forma boa, nós temos que estudar com responsabilidade, a gente como professor tem que ter o compromisso de estudar e estar na sala de aula. (Entrevista em 16 de Janeiro de 2017)

Ao ser indagada sobre as condições socioeconômicas da sua profissão esta nos disse que já esteve em cinco comunidades diferentes e que isto é muito comum principalmente quando ocorre a mudança de um prefeito para outro, o que acredita ser muito errado, no caso em particular toma isso como perseguição política, ela afirma ainda que se beneficiou com através das constantes trocas, pois foi tendo “mais conhecimento” com as pessoas, o que a fez com que se tornasse vereadora no local em que reside. Hoje afirma lutar pelos direitos dos professores em seu município de atuação, embora esteja afastada há cinco anos devido a nova fase, a sua percepção sobre “quem é” ainda estar vinculada a ideia de professora.

Fica claro que demonstrar engajamento pela profissão vai além das condições salariais, diz respeito a um compromisso que assume com a sociedade e o grupo que representa. Cada profissional na medida em que se compromete como tal contempla a realidade e transcende através da reflexão, somente assim projetará um futuro de acordo com seus desejos. Por fim, se faz no tempo um ser social e histórico tornando-se autêntico e livre da alienação, comprometido por sua natureza, ampliando seus conhecimentos e substituindo a sua visão ingênua por uma visão crítica (FREIRE, 1982).

Outro dado significativo, refere-se as dimensões geográficas, analisadas na Tabela 1, uma atividade de deslocamento entre as regiões amazônicas, aonde os sujeitos “vão e vêm”

entre o município de origem e a atual residência onde trabalham, nesse percurso alguns constroem famílias e até firmam residências.

**Tabela 1- Percurso de deslocamento dos professores entre as regiões**

<b>Município</b>	<b>Local de nascimento</b>	<b>Atual Residência</b>
Maraã (zona urbana)	17	07
Maraã (zona rural)	12	23
Tefé (zona urbana)	16	09
Tefé (zona rural)	04	10
Uarini (zona urbana)	16	09
Uarini (zona rural)	04	11
Japurá (zona rural)	01	01
Coari	01	01
Alvarães	04	01
Eirunepé	01	01
Rio Preto da Eva	01	01
Carauari	02	01
Fonte Boa	02	02
Manacupuru	01	---
Amapá	01	----

Fonte: análise dos questionários socioeconômico, pesquisa de campo, 2017.

Essas peculiaridades têm ocorrido pela iniciativa das secretarias municipais em atender as regiões mais isoladas geograficamente, levando uma proposta de qualificação e educação para a população da zona rural. No entanto, devemos nos atentar para a dificuldade em selecionar professores qualificados, pois são poucos que se interessam, tendo em vista tais deslocamentos, os motivos podem ser vários, como o tempo de viagem que varia entre horas ou dias, a carência de estrutura quanto ao transporte (algumas comunidades são muito isoladas), a falta de acesso ao saneamento básico, tudo isso é uma constante na região norte. O Professor L, de 25 anos de idade, que trabalhou um ano como professor devido não haver ninguém interessado em se deslocar para o interior, destaca na sua entrevista:

(...) não teve professor lotado, não tinha quem quisesse ir. Devido a distância, devido outros problemas, mais negócio de...como é que pode falar, mosquito essas coisa né, então muitos não quiseram ir e, como eu estava lá trabalhando na secretaria me chamaram. (Entrevista realizada em 23 de Janeiro de 2017).

Essa dualidade de situação acaba por tornar a profissão no interior do estado uma espécie de “trampolim” para outras profissões, neste caso, estes sujeitos vivenciam posições contrárias àquelas esperadas e até exigidas, por exemplo, se identificam com a posição “estou sendo” e não “eu sou” professor. É algo complexo, que se tece em um espaço de acordo com o interesse do profissional, alguns durante a prática com o tempo assumem essa identidade profissional e se tornam professor, investindo posteriormente no seu aperfeiçoamento, como é o caso, desses professores da pesquisa. Contudo, para aqueles mais novos, os quais ainda não possuem autonomia que fundamentem a sua atividade, fica mais difícil a mudança de pensamento.

Esses diferentes espaços sociais auxiliam na rica experiência cultural, através das articulações de histórias de vida, crenças, religião, enfim, teremos a prevalência da religião católica com 64,1%, seguido do protestantismo com 26,8% e aqueles que se consideram sem religião com 4,4%. Isso pode proporcionar vivências diversas que passam a complementar e oferecer outras referências, é significativo, pois potencializa as relações de troca entre o que estudam e vivenciam. Para Freire (1996) é preciso assumir a identidade cultural, ensaiar a experiência profunda de assumir-se como um ser social e histórico, isso se torna fundamental na prática educativa, pois a questão da identidade, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos.

Podem também refletir a forma como serão dispostos os termos de solidariedade e de conflitos, apesar dessas articulações não estarem explícitas, talvez por uma sanção social, na entrevista com o Professor I foi percebido o seguinte:

(...) tinha comunidade que eram evangélicas e outras que não eram, então eles praticamente não se davam devido religiões, né. Também, se o professor for para uma comunidade e for de uma outra religião vamos colocar assim, ele não é bem visto (...) eu vejo também não só hoje em dia, desde aquela época, não só o lado religioso, mas é ate o lado pessoal, entendeu? Só um exemplo se for um professor homossexual eles praticamente...não aceitam, é a interferência da comunidade. Agora engraçado que eu acho que lá a comunidade pode, acontece de existir pessoas assim, e elas fazem vista grossa pra eles e eles não aceitam um professor ou professora...isso aí acontecia bastante (Entrevista realizada em 20 de Janeiro de 2017).

Em geral essas relações entre professor e comunidade envolvem representações sobre a figura histórica e cultural do perfil do professor, logo os vínculos e as articulações de contratos irão permear escolhas que envolvem postura, religião e gênero. Por este motivo que Freire (1993) defende o respeito ao saber popular, construído no cotidiano social. O conceito de cultura ganha dupla função, é processo e produto que se expressará na ação intelectual do ser humano. Daí a importância de perceber que essa diversidade cultural se reflete na educação, causando em alguns momentos um grande contraste de pensamentos que culminam em um sistema educativo antagônico.

Isso é tão difícil e amplo porque envolvem diferentes representações da figura do professor, o que Santos (2002, p.157) já afirmava na sua pesquisa, as várias características que são agregadas ao professor faz com que se tenha um imaginário de como este deve ser ou se comportar. Características do tipo intelectual crítico, profissional reflexivo, ou até mesmo agente social denota a produção de uma adjetivação baseada na perspectiva de um sujeito possuidor de amplo conhecimento pedagógico e político, atuando de forma comprometida no sentido de formar cidadãos. No entanto, verifica-se na nossa realidade, que teremos características como sinônimo de sacerdócio, que envolvem, amor ao que faz, sofrimento frente as dificuldades que lhe são impostas e paciente para superar obstáculos.

### **3.3 A Subjetividade e o *habitus* do professor-aluno do Parfor**

O Relatório Jacques Delors reconhece a centralidade do professor no que concerne à formação de atitudes nesse novo contexto, pois o professor é um grande profissional, capaz de sozinho superar as dificuldades da escola, da família e dos sistemas de ensino. Neste caso um professor de qualidade é aquele capaz de ajudar o aluno a superar suas dificuldades relativas à pobreza, meio social difícil e doenças físicas para alcançar o aprendizado e a predisposição de continuar permanentemente aprendendo.

Em virtude disso, durante a entrevista com os professores perguntou-se o seguinte: “*O que é ser professor (a) na sua concepção?*” alguns discursos se entrelaçam tanto com a imagem de pessoa como também com o desenvolvimento intelectual que este deve ter, por exemplo, a Professora E, com 45 anos de idade e com 11 no exercício da profissão revela, “*ser professor é tudo, conhecedor, ele quer o bem e ter amor próprio. Não é só ensinar,*

*repassar, é ser uma pessoa de bem que pode fazer várias coisas pelos seus alunos*”, em outro relato o da Professora F, 33 anos e 10 anos como professora, temos a seguinte ponderação:

Eu acredito que uma pessoa para se tornar professor, tem que ter boa vontade e uma experiência, e ter bastante paciência. Porque para ser professor não é qualquer pessoa, tem muitos desses, acontece muito. Mas eu acredito que a gente tem que aprender a se comportar, a andar na sociedade, a maneira de se vestir, como vive com a família. Porque é daí que o aluno vai se inspirar no professor. (Entrevista realizada em 18 de Janeiro de 2017).

Percebemos, conforme foi afirmado acima, que tanto o imaginário social quanto o imaginário pessoal construído ao longo das experiências serão pontos de influência para a identidade profissional (TARDIFF, 2005). As vivências escolares que envolvem os sujeitos sempre deixarão marcas de tempos-espacos, no qual incorporam os “modos de ser” e “dever-ser”.

Então, a constituição da identidade seja pessoal ou profissional estará intimamente ligada ao confronto de diferentes processos de que nem sempre se assume ou quer assumir. Nos relatos das professoras demonstra-se a estreita relação que tiveram da sua inserção no trabalho, daí a concepção “do que é ser” professora, ambas trabalhavam anteriormente realizando serviços domésticos, a primeira era cozinheira em uma instituição e a segunda realizava serviços em “casas de família”, suas experiências a motivaram a buscar outras oportunidades que superassem as dificuldades financeiras da falta de qualificação e trabalho.

A pesquisa mostrou ainda que existem professores que anteriormente eram moto-taxistas, vendedores em lojas, auxiliares administrativo, donas de casa, entre outras atividades que de longe estão ligados ao espaço escolar. O que torna-se claro no relato do Professor M, 09 anos de profissão:

Eu nunca pensei em ser professor, para ser sincero eu fui por uma questão financeira, eu estava trabalhando como auxiliar administrativo e era esse valor, e lá na comunidade vai ganhar mais, uma vez que era duas cadeiras e tem longa distância, aí eu disse eu vou. Eu fui pelo dinheiro, mas sabendo claro e evidente que eu tinha que fazer direitinho o meu trabalho como professor. No início teve dificuldades é claro, mas foi indo, indo e eu gostei, eu sou feliz como professor. (Entrevista realizada em 23 de Janeiro de 2017)

A partir disso todos os saberes constituídos exercem influência na constituição psíquica, inferem práticas e formas de perceber de um grupo social marcado por aspectos

subjetivos de cada ser. Porém, para compreendermos esses elementos subjetivos não podemos reduzir a pessoa a uma parcela de si mesmo considerando apenas sua história de vida. Como afirma Morin (2008, p. 109), o conhecimento se enriquece quando partimos das partes pelo todo e do todo pelas partes, a sociedade enquanto todo entra em nós e impõe a presença forte do todo social sobre cada indivíduo, somos produzidos pela e produtores da mesma. A ideia da oposição entre subjetivismo e objetivismo, entre interno e externo se torna paradoxal, no sentido de que o que se adquire como conhecimento das partes regressa sobre o todo.

Com o intuito de refletir um pouco mais sobre esta questão, perguntamos sobre a vida escolar desses professores, no sentido de interligar as relações de quem eram, com o que se tornaram, seguindo ainda o discurso da Professora E, que afirma que na época do ensino médio sentia muita dificuldade de assimilação, “em entender o conteúdo”, ficava um “contratempo” entre casa, família e escola, por este motivo se considerava uma estudante regular. A professora F, já associa suas dificuldades com questões financeiras, “sempre faltava alguma coisa, aí que eu não era uma aluna nota 10, mas também não era tão fraca”,

Isso demonstra que o *habitus* guia as posições dessas pessoas, pois se configura em estruturas que são formadas e consolidadas ao longo da vida escolar, sendo um sistema de disposições como afirma Bourdieu (2011), princípios geradores e organizadores de práticas e representações que levam a pessoa a agir de determinada forma em uma circunstância dada. O papel da educação na reprodução social, faz com que o conceito de *habitus* represente a dialética entre as condições objetivas e as predisposições subjetivas do indivíduo, incluindo os valores e crenças que veicula, suas aspirações e identificações. Pois, cada sujeito em função da sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de características, de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade.

Nesse caso várias perguntas se entrelaçaram durante a entrevista, na busca de perceber como incorporaram suas posturas, modo de falar e como organizam o pensamento, temos então: *Quais eram seus sonhos quando estudante do ensino médio? Você se inspirou em alguém para seguir a profissão de professor?* Muitos sentimentos emergiram nesse momento, lembranças da vida escolar daqueles que inspiraram suas crenças, posturas, valores e práticas a serem desenvolvidas. Temos como análise as seguintes afirmações:

Sonhava em ser professora (...) algumas professoras que eu gosto dava aula pra gente e fui induzindo a isso né (...) Me inspirei em uma professora do ensino médio, o modo de vida dela, tipo que ela passou por tantas dificuldades, foi abandonada pelo marido com os três filhos, mesmo assim ela conseguiu ser professora e assim eu achava tão bonito o jeito dela, ela

tinha muita paciência com os alunos, era bem dedicada (Entrevista realizada com a Professora J, dia 20 de Janeiro de 2017).

Eu desde pequeno tinha um sonho de ser professor, era atuar como professor, meu pai a princípio ele falava muito que o sonho dele era ter um filho formado (...) ele e minha mãe era semianalfabetos, pra nós da família era muito difícil né, num tinha ninguém da família formado na época. Aí eu meti aquilo na minha cabeça né, eu me espelhava em alguns professores que eu estudei no ensino médio. Na visão do meu pai era a profissão mais linda. (...) Teve uma professora que não media esforços por aluno dela chegar a aprendizagem e na época era complicado porque tinha sabatina, tinha chapéu de burro, tinha milho né, e ela não utilizava dessas, todo mundo sabe amava ela na época, ela tinha as outras maneiras dela né ela cobrava de outras formas mas não se o aluno errasse ou não soubesse ela não fazia isso (Entrevista realizada com o Professor L, dia 23 de Janeiro de 2017).

Aqui a subjetividade e a identidade se entrelaçam no que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Conforme González Rey (*apud* COSTA, 2003) esse sentido de reconhecimento que o sujeito experimenta ocorre no curso irregular e contraditório de suas próprias ações. Não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas se expressa na confluência de uma série de sentidos que podem aparecer de variadas formas, dependendo do contexto de sua expressão.

Ocorre o que podemos chamar de mediação, no qual, as estruturas sociais exteriores se articulam com a subjetividade dos sujeitos, assim, a trajetória do passado e do presente tomam uma identificação consciente da identidade social em construção. Para González Rey (2001) é através da subjetividade que podemos organizar nossas funções psíquicas, tornando o que é universal em singular, ou seja, existem várias possibilidades a serem construídas pelo homem e que podem ser apropriadas ou dimensionadas pelo indivíduo. Neste caso, podemos atribuir sentidos subjetivos a diferentes espaços sociais, isto é, cada sujeito carrega o sentido de múltiplos espaços, assim como, a escola também produz nesse sujeito outros sentidos subjetivos.

Desta forma, para González Rey (2001) a subjetividade deve ser caracterizada no social e no individual, momentos que irão se constituir reciprocamente, as formas de organização dos sujeitos representam a história única de cada indivíduo dentro de uma cultura. É o que podemos verificar em vários momentos das entrevistas, as afirmações sobre como incorporam esse *habitus* e tornam isso subjetivo, fica claro que as experiências docentes, os modos de ser professor, foram visualizados através das figuras de seus professores e, apontam o pressuposto de que os saberes advindos da experiência, constituídos no exercício da prática

cotidiana da sala de aula, superam os saberes que vêm da formação acadêmica, tais saberes experienciais incorporam-se à prática pedagógica profissional sob a forma da ação prática do professor.

Partindo deste entendimento, foram feitas as seguintes perguntas para acerca da prática pedagógica dos entrevistados e os fatores econômicos: Como era a sua vida profissional antes do processo de formação no Parfor? Quais eram as dificuldades da profissão e como você lidava com essas dificuldades? Como você tem aplicado os novos conhecimentos em sala de aula? As metodologias utilizadas durante a sua formação são adequadas a sua realidade?

Na fala da Professor L, a formação pelo Parfor tem propiciado um novo horizonte, um olhar com outros olhos, faz com que essa “*maneira diferente, mais avançada*”, seja bom para uma reflexão enquanto professor. De acordo com os professores entrevistados, eles aprenderam a dar aula ou se fizeram professores ao longo do exercício profissional, não aprenderam a profissão, nos bancos da universidade. Na verdade a relação com seus pares e outras pessoas que estão inseridos na comunidade que vivem, auxiliaram na superação das dificuldades.

Por este motivo, tomamos esses relatos para ressaltar que essas pessoas passam por um processo de transformação pessoal inicialmente, profissionalmente a formação irá auxiliar oferecendo uma reflexão talvez não crítica, mas desenvolvimentista, em virtude do caráter de dedicação das suas vidas para ensinar em locais considerados inviáveis. Geralmente trabalham em salas de aula quentes, com poucos carteiras, algumas sem energia elétrica ou banheiros, e muitas delas reunindo alunos com níveis distintos de escolaridade. Os percalços durante a formação também não é tão diferente, não pelas questões estruturais, mas emocionais e econômicas.

Nesse contexto, compartilhamos com Freire (1998), quando postula que nas relações e/ou práticas pedagógicas, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos e educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.

Sendo assim, com base nos dados de campo analisados à luz das teorias, a identidade dos professores em foco advém da construção de uma consciência ao mesmo tempo individual e social, sendo ele um ser único e coletivo que interpreta e interage com o mundo de acordo com os seus referenciais e com as suas leituras de seu grupo (MOREIRA, 2015). Não há educação que não esteja imersa no contexto em que se situa, pois não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada



totalmente das questões culturais da sociedade. O comportamento se baseará em conhecimento e ao mesmo tempo produção de novo conhecimento, ou seja, o acúmulo de conhecimentos vivenciados será compartilhado por indivíduos de um grupo que constituirão em cultura (CANDAU, 2008, p.13).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante algum tempo a formação de professores no interior do Amazonas esteve restrita a uma parcela reduzida daqueles que tinham um pouco mais de poder aquisitivo e podiam se qualificar fora dos seus municípios. Os que exerciam a profissão sem qualificação ainda assim não eram cobrados, pois havia um certo descaso por parte do Estado que também se mantinha por parte do próprio sujeito, que justificava-se através dos seus problemas econômicos e sociais.

A exigência da Legislação Educacional brasileira propõe um determinado perfil profissional docente, no entanto sinalizamos com esta nossa pesquisa que tais propostas contidas na Legislação vigente estão muito distantes da realidade vivenciada pelos profissionais da educação de muitas regiões brasileiras, em especial da Amazônia, marcada historicamente pelo estereótipo e pelo descaso das políticas públicas.

Esta pesquisa se inseriu neste cenário, se ateuve, portanto, na problemática de compreender de que forma as motivações culturais atravessam a escolha profissional, neste caso, refletiu sobre as condições que comungam na transformação da construção identitária, para saber quem é esse professor nos dias de hoje, que tipo de formação estamos trabalhando, e como esses sujeitos lidam com essas mudanças, enfim, procurou-se responder, afinal “quem é esse professor?”

Partindo desta questão inicial, essa investigação percebeu a articulação da escolha profissional incorporada no dia a dia pelas histórias de vida, experiências e vivências como alunos que são refletidas na forma como se percebe a prática da profissão. Ficou evidente ao longo da análise dos dados a articulação entre os aspectos subjetivos e o fazer profissional. Ao mesmo tempo em que o caráter da formação está atrelado à uma necessidade econômica, também envolve outras importantes dimensão da vida social e profissional, visto que o sujeito-professor assume uma função social que é representada em sua localidade como uma função nobre adjetivada a uma ideia de sacrifício, uma espécie de sacerdócio.

Interessante que sentimentos de desvalorização profissional não estão explícitos nos discursos dos sujeitos, apesar de haver a consciência da maleabilidade do cargo que assume. Ou talvez pelo fato, de a maioria ser proveniente de um contexto onde as atividades laborais são pouco valorizadas financeiramente, daí que o trabalho docente aparece como uma oportunidade de crescimento financeiro.

O *ethos* desses profissionais, nos parece contraditório, uma vez que dificulta a emergência do *habitus*, isso porque o saber, as habilidades e competências inerentes à profissão envolvem a complexidade do processo e de sua atuação. Assim, a autoimagem por não ser formada originalmente no campo da educação, faz com que os princípios e dilemas sejam resolvidos e percebidos com dificuldades, os diferentes posicionamentos em questões semelhantes, o que nos leva a pensar que o conjunto de valores que deveriam orientar a ação cotidiana são forjados tempos depois em uma formação tardia, neste caso na formação pelo Parfor.

A questão é que diante das representações sociais este sujeito foi capaz de reconhecer em partes o fazer educacional, se ajustando de forma flexível em relação à prática diária, embora se mostre sensível com a falta de uma política salarial adequada.

Considerando esse contexto, conclui-se que, apesar da institucionalização das ações do programa e do seu potencial para uma perspectiva de equidade, a realidade indica limitações pelo seu caráter emergencial. Entretanto, como uma política pública de Estado, atingiu até certo ponto o objetivo em corrigir um déficit histórico que exclui um grupo social do processo de formação profissional, fazendo com que estes sujeitos possam ter oportunidades efetivas para a sua qualificação. Torna-se relevante a atuação deste programa ainda mais por proporcionar uma habilitação em áreas específicas do conhecimento.

Aprendemos que uma oferta de Educação Superior interiorizada em municípios do Amazonas possibilita a oportunidade àqueles que dificilmente teriam condições para uma manutenção e custeio de estudos na capital. As primeiras experiências profissionais fizeram com que assumissem saberes e construíssem atividades de ensino baseadas na forma como percebiam a sua função, e a partir da formação pelo Parfor essas experiências são ressignificadas, transformadas em ferramentas que permitem um maior aprofundamento do conteúdo didático-pedagógico, bem como certa tomada de consciência de sua posição estratégica na sociedade contemporânea.

Os relatos dos docentes colaboradores da pesquisa são contundentes, expõem a dura realidade do ensino no interior do País, desmascaram políticas educacionais ineficazes, e, principalmente, desvelam suas inquietações em relação à atividade docente, elemento fundamental da sociedade que, apesar de desvalorizada, compreende fator decisivo para o pretense desenvolvimento nacional, afinal não se pode pensar numa nação desenvolvida sem uma educação pública e realmente de qualidade.

Este nosso estudo, dado o tom processual do próprio objeto/tema que nos propomos a investigar, tende a expressar certa incompletude, revelando que investigações

desta e de outras naturezas que tematizem a educação no interior da Amazônia são cada vez mais necessárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006.
- ALVES-MAZOTTI, J.A.A. **Representações da identidade docente: uma contribuição para formulação de políticas.** Ens. Aval. pol. públ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- ALVES, Wilson José Alves. **Revista Uniara.** In: Reflexões sobre a categoria identidade através de uma perspectiva interdisciplinar. n.19, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil.** 3<sup>a</sup> ed., São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Waldir Albuquerque; RAMOS, José Ademir Gomes. **Proformar e educação no Amazonas.** Manaus: Valer, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.: entrevista a Beneddetto Vecchi.** Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro:Zahar, 2005.
- BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Conquista, 2006.
- BOCK, A. M. B. **A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual.** Psicologia America. Latina [online]. fev. 2004, no.1 Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>>. ISSN 1870-350X Acessado em: 24/01/2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Trad. Maria Ferreira, 2<sup>a</sup> ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.
- CIAMPA, Antonio Costa. **Identidade.** In: Psicologia Social: o homem em movimento. Silvia T. M. Lane; Wanderley Codo. Orgs. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CANDAU, Vera. **Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica.** In: CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, p. 13-37, 2003.
- COSTA, Regina Calderipe. **Concepções sobre Objetividade/Subjetividade no fazer ciência e possíveis implicações na sala de aula universitária.** IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, São Paulo, 2003.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Eduardo Leal. **Uma Interrogação Psicanalítica das Identidades**. CADERNO CRH, Salvador, n. 33, p. 209-228, jul./dez. 2000.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FADIMAN, James, FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: HARBRA, 1986.

FERRO, Maria da Glória Duarte. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Contexto da Universidade Federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez., 2013.

FREITAS, Marilene C. da Silva. **Pauperização e educação: expressão da questão social na análise de Louis Marmoz**. In: Educação e Pauperização: tradições, referências e aplicações. /Louis Marmoz; Marilene Correa da Silva Freitas; Wagner Paiva. Manaus: Editora Valer, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. de Moacir Gadoti e Lilian Lopes- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREUD, S. **O eu e o id (1923)**. In: \_\_\_\_\_. Sigmund Freud, Obras Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das Massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. In: \_\_\_\_\_. Sigmund Freud, Obras Completas; tradu, Paulo César. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Mal-Estar na Civilização**. In: \_\_\_\_\_. Sigmund Freud, Obras Psicológicas Completas; tradu. Jayme Salomão, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A vida em uma sociedade pós-industrial**. In: BECK, Ulrich, GIDDENS,Anthony e LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo:Editora da UNESP, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. Manaus: Valer, 2007.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1985.

GONZÁLEZ, Rey. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 11ª Ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HOLANDA, Yomarley; SILVEIRA, Cristiane. **Entre o discurso do dom e o amor a profissão docente: (des) construindo noções da prática do ser professor de história**. In: formação docente, estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas. \ Leni Coelho; Cristiane Silveira; Rita de Cássia Bezerra. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

HERMETO, Clara; MARTINS, Ana. **O livro da psicologia**. São Paulo: Globo, 2012.  
IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da Federação com data de referência em 1º de Julho de 2015**. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2010. Disponível em:< <http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/dados/> . Acesso em: 10 junh. 2016.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília : Inep, 2009. Disponível em:  
< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 05 Janeiro de 2016.

JACQUES, Maria da Graça. **Identidade**. In: Psicologia Social Contemporânea. Marlene Neves Strey; 21ª edição-Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOPES, José Rogério. **Caminhos da Identidade nas Ciências Sociais e suas Metamorfoses na Psicologia Social**. In: Psicologia & Sociedade. Vol. 14, nº , Belo Horizonte, Jan./Jun de 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: precarização do trabalho docente II- caminhos das profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade. v.25 n.89. Campinas set./dez, 2004.

MEC.**Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** Disponível em:< <http://www.mec.gov.br/parfor/dados/> . Acesso em: 10 julh. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido do inglês por Pedrinho. 11 ed- Petrópolis, RJ:Vozes, 2015

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº. 23, Rio de Janeiro, Mar/Ago, 2003.

MOREIRA, Alessandro Messias. **Ser professor: representação social e construção identitária**. 1ª ed., Curitiba: Apris, 2015.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. **Revisitando o conceito de eu em Freud: da identidade à alteridade**. Revista Estudos e pesquisas em Psicologia-UERJ, ano 09, n. 1, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed., Instituto Piaget, Lisboa, 2008.

NEIVA, Luciana Franco de Oliveira. **Os processos identitários e de formação de saberes na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do IFPI– Floriano.** Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul. / dez. 2014.

NEVES, Magda de Almeida. **As novas configurações do trabalho: diversidade, precarização e dominação.** In PORTO, Maria, DWYER, Tom. *Sociologia em transformação: pesquisa social no século XXI.* Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

NOVOA, Antonio. **Os professores e as histórias de suas vidas.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Revista Educação e Sociedade. Vol. 22, nº 74, p. 27- 42, abril 2001.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa. **O curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM).** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

PESSOA, Protásio Lopes. **História da Missão de Santa Tereza D’Avila dos Tupebas Tefé.** Manaus, AM: Editora Novo Tempo LTDA, 2005.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Renan Freitas (Org.). **O diário do padre Samuel Fritz.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

PRATES, Deise Costa. **Parfor: um espaço de formação carregado de sentidos e significados a constituir o ser e o fazer docente.** Dissertação de Mestrado, 2012.

QUEIROZ, Kristian Oliveira de. **Valorização e Fragmentação do Território: os desmembramentos histórico-territoriais de Tefé no Amazonas.** Departamento de Geografia – FFLCH – USP. VI Congresso Iberoamericano de Estudos Territoriales Ambientales, São Paulo, 2014.

RELATÓRIO JACQUES DELORS. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6ª ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF:MEC:UNESCO, 2001.

RODRIGES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores.** In: Revista Ciências da Educação, nº 7, Porto/Portugal:Porto, 1993

RODRIGUES, Eubia Andréa. **“Rede Urbana do Amazonas: Tefé como cidade média de responsabilidade territorial na calha do Médio Solimões”.** Dissertação Mestrado em Geografia, Manaus: UFAM, 2011.



ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 37 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Lucíola de Castro. **Identidade docente em tempos de educação inclusiva**. In Formação de professores: políticas e debates – Ilma Passos, Alencastro Veiga, Ana Lúcia. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHULTZ, Duane; SCHULTZ, Sydney. **História da Psicologia Moderna**. Trad. Adail Sobral; Marta Gonçalves; Maria Mourão. Ed. Cultrix, São Paulo, 5ª edição.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: o problemas escolar e de aprendizagem**. 14 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCOZ, Beatriz Judith. **Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. Psic. da Educação, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 5-27 7.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 7ª ed., Petrópolis, RJ:Vozes, 2015.

SILVEIRA,Cristiane; COELHO, Leni; HOLANDA, Yomarley. **A Formação do Professor no Interior da Amazônia: trajetórias e perspectivas do estágio supervisionado**. In: ROSSI, Marisa; COELHO, Leni; SILVA, Fabrício (Orgs.). Desafios da Educação e da Saúde no Interior do Amazonas – Curitiba, PR:CRV, 2012.

SILVA, Ezequiel T. da. **Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Flávia Gonçalves. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Revista Psic. da Ed., São Paulo, 28, 1º sem. de 2009.

SOARES, Suely Galli. **A arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

WAGLEY, Charles. **O problema do homem dos trópicos**. In: Uma comunidade amazônica-estudo do homem nos trópicos. Tradução de Clotilde da Silva Costa. 3ª ed., Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo, 1988.

UEA. Universidade do Estado Amazonas. Coordenação Geral do Parfor. **Questionário Sócioeconômico dos alunos do Parfor/UEA**. Manaus-AM, 2014a.

UEA. Universidade do Estado Amazonas. Coordenação Geral do Parfor. **Cursos Ofertados pelo Parfor na UEA entre 2010 e 2014**. Manaus-AM, 2014b.

## ANEXO I



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DO PARFOR/UEA**

*Prezado participante,*

*Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos/as professores/as em formação pelo PARFOR/UEA a fim de subsidiar as ações da CAPES, do Fórum Permanente de Formação de Professores da Educação Básica e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).*

*Com as suas informações, pretendemos aperfeiçoar tanto a política educacional da UEA quanto a forma como a coordenação e os professores formadores prestam serviços ao PARFOR/UEA.*

*Todos os dados obtidos deste questionário serão confidenciais.*

*Desde já, agradecemos sua valiosa colaboração.*

**I. IDENTIFICAÇÃO**

1. Qual o seu nome completo? \_\_\_\_\_
2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos
3. Qual o seu sexo: ( ) masculino ( ) Feminino
4. Como você se considera:  
( ) Branco(a) ( ) Pardo(a) ( ) Preto(a) ( ) Amarelo(a) ( ) Indígena
5. Qual o seu local de nascimento? \_\_\_\_\_
6. Em que local você reside atualmente? \_\_\_\_\_
7. Qual seu estado civil?  
( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).  
( ) Separado(a) / divorciado(a) ( ) Viúvo(a)
8. Qual a sua formação? ( ) Ensino Médio ( ) Graduado  
( ) Bacharel ( ) Especialista
9. Em qual Instituição você estudou na última formação?  
\_\_\_\_\_
10. Qual seu(s) telefone(s) para contato: (\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_
11. Qual o seu e-mail? .....

**II. DADOS PROFISSIONAIS**

1. Há quanto tempo atua como docente? \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses.
2. Quantas horas você trabalha como professor(a)? ( ) 4 horas ( ) 8 horas
3. Com que finalidade você trabalha como professor(a)? (marque apenas uma)  
( ) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.  
( ) Para meu sustento e o de minha família (esposo/a, filhos/as etc.).  
( ) Outra finalidade.
4. Qual a sua renda ou seu salário mensal? (tome como referência o salário mínimo de R\$ 678,00)  
( ) Até 2 salários mínimos

- De 2 a 4 salários mínimos
- De 6 a 8 salários mínimos
- De 8 a 10 salários mínimos
- De 10 a 12 salários mínimos

5. *Se você complementa a renda com outra atividade, identifique:*

- Na agricultura, na pesca ou no extrativismo.
- Na indústria.
- Na construção civil.
- No comércio, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante).
- Trabalho em minha casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).

Moro sozinho(a).

7. Quantos(as) filhos(as) você tem?

- Um(a).
- Dois(duas).
- Três.
- Quatro ou mais.
- Não tenho filhos(as).

#### **IV - VOCÊ E O PARFOR/UEA**

1. *Por que você veio fazer o PARFOR/UEA?*

- Para obter uma graduação (só tinha cursado até o Ensino Médio).
- Para obter a 2ª licenciatura.
- Para obter uma licenciatura (se tinha um curso de bacharelado)

2. *De qual curso de Licenciatura sou estudante atualmente?*

- Pedagogia  Letras  Geografia
- Ciências Biológicas  Matemática  História

3. *Em que ano e semestre iniciei como aluno/a do PARFOR/UEA? Ano 20...../ ... semestre*

4. *Quanto tempo você gasta do local onde trabalha até a cidade onde é oferecido o Curso do PARFOR/UEA ? \_\_\_\_\_ dias ou \_\_\_\_\_ horas*

5. *Durante o período das aulas do PARFOR/UEA você mora:*

- Com a família - esposo(a) e filhos(as)
- Com seus familiares.
- Com colegas de curso

6. *Se você trabalha fora do local onde a UEA oferece o curso do Parfor, assinale os gastos para realizar seus estudos e uma estimativa do valor mensal:*

- aluguel R\$ \_\_\_\_\_
- transporte R\$ \_\_\_\_\_
- alimentação R\$ \_\_\_\_\_
- apostilas e trabalhos R\$ \_\_\_\_\_
- outros R\$ \_\_\_\_\_

7. *Você considera que seus conhecimentos adquiridos no PARFOR/UEA:*

- São adequados à realidade sociocultural e ambiental do local onde vivo e trabalho.
- Tem relação com sua profissão docente.
- São bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios etc.
- Proporcionam cultura e conhecimento.

8. *Em termos gerais, as aulas do PARFOR/UEA levam em conta seus conhecimentos e práticas como professor(a)?*

Sim  Não  Não sei.

9. *Que condições você acha que o PARFOR/UEA deve oferecer para o(a) estudante?*

- Aulas mediadas pelo Sistema IPTV (televisão)
- Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada
- Aulas com maior participação dos/as alunos(as)
- ( )

Outras:

---

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada (a): **Identidade e Subjetividade no Processo de Formação do Professor-Aluno do Parfor no Município de Tefé (AM)**, conduzida por Cecília Creuza Melo Lisboa.

Este estudo tem por objetivo investigar o processo de construção da identidade profissional do professor-aluno que está em formação inicial pelo PARFOR, bem como analisar os elementos socioculturais que contribuem como referência sobre a construção do que é ser professor.

Você foi selecionado (a) de forma intencional, obedecendo a certos critérios como: possuir experiência docente com mais tempo de atuação, estar realizando a 1ª licenciatura e aceitar participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Não haverá remuneração quanto à participação na pesquisa, e nem implicará em gastos para o participante. Não haverá quaisquer riscos seja de ordem física ou psicológica, talvez possa surgir um desconforto ao ser realizada perguntas de cunho subjetivo sobre suas escolhas profissionais, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará como reflexão sobre a constituição de uma identidade profissional, tendo como foco primordial o professor na sua subjetividade de construção empírica e científica.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevista com duração máxima de 50 minutos podendo ser dividida em dois momentos, com a presença do pesquisador e registrada em áudio. A entrevista seguirá um roteiro de perguntas com temas sobre: experiência docente, percepção sobre a formação, contexto sociocultural do participante. O local será na sala de reuniões do Parfor na Universidade Estadual, o horário será a critério do participante para que não haja conflitos com o horário de aulas ou trabalho.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O nome dos participantes não será mencionado na pesquisa, e pesquisador responsável compromete-se a

tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem o telefone e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Cecília Creuza Melo Lisboa, Professora da Universidade Estadual do Amazonas, residente no endereço: Travessa Dom Bosco, nº 68, Bairro Jerusalém; email: psikceci@hotmail.com / ceci\_lisboa@zipmail.com.br; telefone para contato: (97) 9158-4987.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- **Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa.**

- **Dados pessoais sobre a vida de estudante do 2º grau.**

- 1) Como foi a sua vida de estudante?
- 2) Quais eram seus sonhos nessa época?

- **Dados sobre a vida profissional.**

- 1) De que forma você se tornou professor, como foi esse processo?
- 2) Quais eram suas dificuldades no início da profissão?
- 3) Você se inspirou em alguém ou algo para seguir a profissão?

- **Dados sobre o contexto familiar e condições econômicas.**

- 1) Você tem ou teve o apoio da sua família na escolha da profissão?
- 2) Quais as condições sociais e econômicas do seu trabalho interferem na sua relação familiar?

- **Dados sobre a formação pelo Parfor.**

- 1) Como foi a seleção para ingressar no curso?
- 2) Porque escolheu esse curso?
- 3) Como você tem aplicado os novos conhecimentos em sala de aula?
- 4) As metodologias utilizadas durante a formação são adequadas a sua realidade?