



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



ADEMAR VIEIRA DOS SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO FORMATIVA DE UM PROFESSOR DO ENSINO
PÚBLICO: RECORTE DE NARRATIVAS DE SUAS VIVÊNCIAS
PROFISSIONAIS**

**MANAUS/AM
2023**

ADEMAR VIEIRA DOS SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO FORMATIVA DE UM PROFESSOR DO ENSINO
PÚBLICO: RECORTE DE NARRATIVAS DE SUAS VIVÊNCIAS
PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa da Silva Borges

Co-orientador: Prof^o. Dr^o. Cláudio Gomes da Victória

**MANAUS/AM
2023**

Ficha Catalográfica

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

S237c	<p>Santos, Ademar Vieira dos</p> <p>A constituição formativa de um professor do ensino público : recorte de suas vivências profissionais / Ademar Vieira dos Santos . 2023</p> <p>103 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Heloisa da Silva Borges Coorientador: Cláudio Gomes da Victória Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Formação de Professor em Pedagogia. 2. Processo Formativo. 3. Pesquisa Narrativa. 4. Narrativa (Auto)biográfica. I. Borges, Heloisa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

ADEMAR VIEIRA DOS SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO FORMATIVA DE UM PROFESSOR DO ENSINO
PÚBLICO: RECORTE DE NARRATIVAS DE SUAS VIVÊNCIAS
PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa da Silva Borges.

Co-orientador: Prof^o. Dr^o. Cláudio Gomes da Victória

BANCA EXAMINADORA

Data de defesa: ____/____/____

Prof^a. Dra. Heloisa da Silva Borges - Orientadora
Presidente PPGE/UFAM)

Prof^a Dra. Thaiany Guedes da Silva –
PPGE/UFAM – Membro Interno

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga
PPET/UFAM – Membro Externo

Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória
Membro Interno Titular FACED/UFAM

Prof. Dr. Evandro Ghedin – PPGE/UFAM –
Membro Interno Titular PPGE/UFAM

Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos – PPGE /UFRR – Suplente
Membro Externo

**MANAUS/AM
2023**

DEDICATÓRIA

A Deus que me deu a vida e infinitas possibilidades;
Aos meus pais Antonio Luis e Francisca que com seus poucos conhecimentos me
deram a educação necessária e me incentivaram a continuar;
Ao professor Leandro Santos dos anos iniciais.
Ao Sr. Artuhur e Raimunda Arthur
Ao meu ti José Nonato
A Josefina Fernandes ((Todos In Memoriam)).

À todos os meus irmãos e imãs;
A todos os meus cunhados;
À todos os meus filhos, filhas e sobrinhos;
Ao Antonio Nazareno
A Cirene Fernandes;
A Gracinda Fernandes;
A Orlanda Lima;
A Jane;
Ao Eudimar;
Ao Pr Carlos e família;
Ao Zequita e família

AGRADECIMENTOS

Prof^a. Dr. Heloisa da Silva Borges. Minha orientadora pelo incentivo, amizade nos momentos que mais precisei estava ao meu lado. Por ter acreditado que eu poderia ir além de uma graduação e me orientado nos momentos incertos.

Prof^a Dra. Thaiany Guedes da Silva por estar ao meu lado me incentivando a continuar e sempre lutando pelas minhas conquistas.

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga pela amizade e incentivo nessa na minha caminhada

Prof. Dr. Evandro Ghedin, que me motivou a ter garra para continuar, buscar novos conhecimentos, crescer pessoal e profissionalmente e ainda lutar pelo que achava que era certo, e pela produção científica.

Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos por direta e indiretamente ter me ajudado nessa caminhada.

Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória, diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, por colaborar com a minha pesquisa de pós-graduação.

Prof. Dr. Gerson Ribeiro Bacury, por ter colaborado com a minha caminhada.

À coordenação do curso de Pós- Graduação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas pelo apoio e incentivo nessa trajetória.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) e a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar o nosso programa.

À todos os professores e colegas de trabalho da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

RESUMO

SANTOS, A. V. **A constituição formativa de um professor do ensino público: recorte de narrativas de suas vivências profissionais.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2023.

A presente pesquisa trata-se de uma narrativa (auto)biográfica, onde busco narrar a minha trajetória acadêmica e profissional no ensino público no Estado do Amazonas, a qual foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos. Surge a partir do seguinte questionamento: como se constituiu o meu processo formativo de pedagogo na articulação entre o ser e o trabalho pedagógico vivenciado como profissional na Educação Básica e no Ensino Superior no Estado no Amazonas? Para tanto, tem como o objetivo geral: Narrar a constituição do meu processo formativo de pedagogo na articulação entre o ser e o trabalho pedagógico vivenciado como profissional na Educação Básica e Ensino Superior no Estado do Amazonas. Nesse processo, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: Descrever como se deu a trajetória no campo educacional, desde o ingresso na escola básica até o acesso ao Ensino Superior no curso de licenciatura em pedagogia da FACED/UFAM. Refletir sobre o processo de (auto)forma-se professor a partir da minha atuação de pedagogo da Educação Básica e do Ensino Superior no Estado do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Coutinho, 2014; Oliveira, 2007; Yin, 2003), com delineamento metodológico da pesquisa narrativa do tipo (auto)biográfica (Ferreira, 2006; Gozanga, 2021), onde narro algumas vivências formativas e experiências profissionais no decorrer da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, por meio de descrição e reflexão desse processo formativo no campo educacional constituído no ensino público no contexto amazônico. Portanto, conclui-se, que minhas narrativas (auto)biográfica de formação de professor, se constituem como processo filosófico, cultural, político e emancipatório e, nesse sentido, assumiu um caráter pedagógico científico comprometido com a formação de de professores, consequentemente, de cidadãos no contexto amazônico.

Palavras-chave: Formação de Professor em Pedagogia; Processo Formativo; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

SANTOS, A. V. **Narrative of the Constitution of Teacher Training: Study of the Training Process and Professional Experience in Public Education.** Master dissertation. Graduate Program in Education in Education. Federal University of Amazonas. Manaus, 2023.

The present research is a (self) biographical narrative, where I seek to narrate my academic and professional trajectory in public education in the State of Amazonas, which was developed with the Graduate Program in Education (PPGE), of the Federal University of Amazonas (UFAM), in Research Line 3: Training and Praxis of the Educator in the Face of Amazonian Challenges. It arises from the following question: how was my pedagogue training process constituted in the articulation between being and pedagogical work experienced as a professional in basic education and higher education in the State of Amazonas? To this end, the general objective is: To narrate the constitution of my pedagogue training process in the articulation between being and pedagogical work experienced as a professional in Basic Education and Higher Education in the State of Amazonas. In this process, the following specific objectives were developed: Describe how the trajectory in the educational field took place, from entering basic school to accessing Higher Education in the pedagogy degree course at FACED / UFAM. Reflect on the process of (self) teacher training from my performance as a pedagogue of Basic Education and Higher Education in the State of Amazonas. This is a qualitative approach research (Coutinho, 2014; Oliveira, 2007; Yin, 2003), with a methodological design of narrative research of the (auto)biographical type (Ferreira, 2006; Gozanga, 2021), where I narrate some formative experiences and professional experiences during my personal, academic and professional trajectory, through description and reflection of this formative process in the educational field constituted in public education in the Amazonian context. Therefore, it is concluded that my (auto)biographical narratives of teacher training constitute a philosophical, cultural, political and emancipatory process and, in this sense, assumed a scientific pedagogical character committed to the formation of citizens, consequently, of teachers in the Amazonian context.

Keywords: Teacher Education in Pedagogy; Formative Process; Narrative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Na sala de aula no Ensino do Superior.....	27
Figura 2: Na sala de aula no Ensino do Básico.....	42
Figura 3: Orientação de trabalho acadêmico na UEA.....	48
Figura 4: Apresentação de trabalho na UFPB.....	48
Figura 5: Apresentação de artigo no Paraná.....	48
Figura 6: Formação no PROFOMAR.....	49
Figura 7: Publicação no PROFOMAR.....	51
Figura 8: Representação da ação do Aprender pela Pesquisa.....	54
Figura 9: Palestra no Médio Solimões, ISB.....	55
Figura 10: Urucum – Petrobrás.....	55
Figura 11: Comitê científico da RILCO.....	64
Figura 12: Publicação de artigo da RILCO.....	64
Figura 13: Formação do PARFOR no Juruá.....	68
Figura 14: Palestra no PARFOR do Juruá.....	68
Figura 15: Acadêmicos da Pedagogia da FAGED.....	81
Figura 16: Livro sobre a história do curso de Pedagogia da FAGED.....	95
Figura 17: Quadro atual de docentes da Pedagogia da FAGED.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa

CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

CSPA – Centro de Serviços de Psicologia Aplicada

FACED – Faculdade de Educação

GEPIMat – Grupo de Estudo Pesquisa e Investigação Matemática

INPA – Instituto de Pesquisa da Amazônia

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

PEFD – Programa Especial de Formação Docente

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFORMAR – Programa de formação de professores

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Fundamentos e práticas das Pesquisas narrativa (auto)biográfica.....	14
Fundamentos metodológicos e procedimentos investigativos, teorias e experiências que emergem da constituição do processo formativo em Educação.....	16
Trajetória no campo educacional: de aprendiz e estudante no processo formativo na Educação Básica.....	22
Capítulo I - Vivências como profissional: da Educação Básica ao Ensino Superior	25
1.1 Desenvolvimento profissional: vários caminhos que nos enveredam ao objeto de estudo	30
1.2 Histórias de vida e narrativas como pedagogo na SEMED, secretária municipal de educação do município de Manaus.....	32
1.3 Inclusão social na escola básica?.....	34
1.4 Narrativas que emanam das problemáticas vivenciadas pelas crianças no contexto da escola	35
1.5 Novas Maneiras de Fazer Gestão Escolar, Porém, na Mesma Zona da Cidade	37
1.6 Experiências vividas como professor e pedagogo em escolas estaduais	38
1.7 Fatos surpreendentes que marcaram a minha vida como pedagogo e professor nas escolas públicas estaduais	40
1.8 Gestão escolar e o futuro dos estudantes	42
1.9 As mesmas condições políticas e pedagógicas da escola pública anterior, porém, cometendo atos de exclusão social em relação aos aprendizes.....	43
1.10 Atividade acadêmica/seminário na escola do ensino médio acima citada, como meio de criar um ambiente de inclusão social na escola	44
1.11 Participação nos programas de formação de professores na universidade Federal do Amazonas e na Universidade Estadual do Amazonas 1º PEFD	45
1.12 Universidade do Estado do Amazonas (UEA).....	47
1.13 Programa de formação de professores da Universidade do Estado do Amazonas (PROFORMAR).....	49
1.14 Publicação de um livro e construção de conhecimento no PROFORMAR.....	50
1.15 As minhas experiências como professor concursado no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas em Coari.....	53

1.16 Fatos marcantes na convivência acadêmica no Instituto	56
1.17 Educação, formação de professor e inclusão social na Amazônia	59
1.18 Educação no Campo – PRONERA	62
1.19 Minha experiência como aluno de doutorado na Universidade de Aveiro no Norte de Portugal	63
1.20 Da Universidade de Aveiro a uma Experiência na Rede Latinoamericana de Competitividade Organizacional – RILCO	64
1.21 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	65
1.22 Minha experiência como professor do PARFOR no município do Juruá no Amazonas	67
CAPÍTULO II - AVANÇO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	69
2.1 Perspectivas da formação de professores no Brasil de hoje	70
2.2 O que pensam sobre Licenciaturas	71
2.3 O lócus da minha formação profissional: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas	73
2.4 Investigações na formação inicial no Curso de Pedagogia	78
2.5 A formação e as práticas dos professores no contexto atual	81
2.6 O Ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas	83
2.7 Estágio supervisionado/emancipação na universidade e escola básica	86
2.8 Curso de Especialização	88
2.9 Minha experiência como aluno de mestrado na PPGE	88
3 DAS IMPRESSÕES FINAIS A RESPEITO DO PROCESSO FORMATIVO INVESTIGADO	90
4 REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa apresento as minhas vivências e experiências no campo da educação, destacando com centralidade o campo da Educação na formação de professores. Nessa direção, reconheço que o diálogo reflexivo, que herdamos como uma prática cotidiana, advinda de vários grupos de pesquisa, tem sido de fundamental importância, frente a nossa proposta investigativa de estudar as narrativas trazidas pelos estudantes de pedagogia. Segundo Rodrigues (2006, p. 9), temos: “[...] o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática”.

No cenário atual verifica-se a necessidade da formação de professores que tenham fundamentação teórica e prática adequadas para exercer suas atividades profissionais. Dessa maneira, os cursos de Pedagogia têm o papel de preparar os professores da Educação Básica dos anos iniciais nas diferentes disciplinas que compõe a estrutura da grade curricular. E constituam um arcabouço para formar professores na perspectiva científica em conjunto com a prática escolar.

Nessa perspectiva, as ações se tornam atos de colaboração. Que de acordo com Ferreira (2012), origina-se do latim *collaborare* que significa trabalho em comum. De maneira mais ampla trata-se de uma ação compartilhada entre sujeitos com interesses comuns pautadas por constante diálogo e negociações. Nessa direção, a colaboração implica-se de forma volitiva e consciente, possibilitando aos partícipes estabelecerem relações sociais mais igualitárias, e democráticas. Condição a partir da qual todos têm vez e voz, e nomeadamente maior poder e autonomia sobre as ações realizadas em conjunto. Ampliando essa reflexão, Celani (2003) registra que colaboração é definida de maneira mais clara pela igualdade de participação que os próprios partícipes têm de colocar em plena discussão situações que proporcionam maior sentido e significados, as suas escolhas, discordâncias e dúvidas.

Nesse processo interativo, os estudantes ou professores utilizam narrativas, com o propósito de enriquecer os seus argumentos, e apresentar maior afinidade no contexto do ensino aprendizagem e, por seguinte, de

formação como professores.

A narrativa é considerada em termos de elementos verbais, não verbais e contextuais. Ela decorre de um processo interativo, logo é uma expressão do ser em interação. Cada narrador utiliza de capacidades e habilidades próprias, e o encontro dialógico é possibilitado quando ambos interlocutores compartilham de elementos comuns de construção e interpretação da realidade. Neste momento podemos identificar comunicação efetiva, pois compartilham de algum aspecto perceptivo que os habilita a ação. (SOUZA SANTOS; SILVA FOURAUX; OLIVEIRA, 2019 p. 38).

Nesse sentido, têm-se os princípios de ensino definidos como as interações realizadas entre professores e estudantes que visam demonstrar que nas relações colaborativas emanam contextos que convergem para a transformação mais segura dos modos de agir coletivamente dos partícipes de uma equipe, e de uma sala de aula. Desta forma, sublinha-se também uma abordagem crítica e reflexa emergente de posturas acadêmicas, de epistemologias e práticas de trabalhos pedagógicos que mostram e perspectivam transformação social, e ampliam os olhares dos pesquisadores, e nomeadamente de todos os partícipes que coletivamente assumem compromisso histórico com a investigação no contexto da Educação, formação, e, por conseguinte, de novas narrativas.

Para Vygotsky (1929), a história de uma pessoa é construída e reconstruída através das relações que se estabelecem com as outras pessoas e com o ambiente em que se vive. A história de vida não é apenas o registro dos fatos, ela é um fluxo constante de interação externa e interna. Nas palavras de Vieira e Henriques (2014, p. 164), “através dos outros constituímos-nos”. A “abordagem dialética geral das coisas” (VYGOSTKY, 2000, p. 23) é um dos pilares para a construção da história de uma pessoa, ou seja, ao dialogar, as pessoas se modificam, modificam os outros e o ambiente em que vivem, num círculo psicocultural (DE SOUZA SANTOS; DA SILVA FOURAUX; DE OLIVEIRA, 2019, p. 39).

Das perspectivas de formação de professores e professoras emergem o problema, as questões norteadoras e consequentes objetivos. A partir dos quais se contextualiza o objeto de pesquisa dessa investigação em formação inicial, e continuada de pedagogo. A formação inicial do professor em qualquer unidade curricular insere-se no contexto educacional e social do Novo Milênio, põe em primeiro plano a questão das práticas pedagógicas e metodológicas tradicionais, e exigem que pesquisadores se apropriem de novos temas com

aplicação de metodologias inovadoras que possam encontrar respostas para os problemas educacionais da realidade nacional (falta de investimento e continuidade dos programas de médios e longos prazos). Essa condição proporciona aos pesquisadores possibilidades para desenvolver investigações, no sentido de proporcionarem desenvolvimento de habilidades acadêmicas científicas, e competências para criar estratégias didáticas, que possibilitem aos setores considerados atrasados, a superação de suas condições atuais. Isso implica em novas narrativas, e tratadas entre professores e pesquisadores.

Este argumento é importante, principalmente para o pesquisador ou profissional que valoriza o encontro. Quando se considera importante a narrativa do sujeito, busca-se ações que valorizem sua própria enunciação, ou seja, o pesquisador vai ao encontro do seu interlocutor respeitando sua capacidade e habilidade de construção narrativa. Ao invés de partir de sua própria capacidade e habilidade narrativa, organiza sua percepção-ação de modo a reconhecer e valorizar o outro em sua essência. Isto se torna mais claro nos narradores que não utilizam predominantemente os canais verbais, ou pelo menos, a não primazia da narrativa oral, por exemplo: bebês, pessoas não-oralizadas; pessoas com deficiência intelectual com grande comprometimento cognitivo, entre outros. (DE SOUZA SANTOS; DA SILVA FOURAUX; DE OLIVEIRA, p. 38).

Assim, entende-se que os grupos de estudo e pesquisa constituídos de professores e estudantes de pedagogia que podem de forma organizada, de maneira reflexiva estabelecer uma relação coletiva de atributos a uma metodologia que lhes permitam uma adaptação com base em narrativas flexível que valorizem diferentes setores da educação, e da formação dos pedagogos. Nessa perspectiva Menezes e Ponciano (2022) salientam que:

O ato de recorrer à pesquisa biográfica em educação é condescender que o cerne de suas reflexões está voltado para a tridimensionalidade biografização, aprendizagem, formação, considerando que a narração da história de uma vida é um percurso organizado, historicamente como estruturalmente, para constituir uma pessoa no tempo dando sentido à sua biografia (MENEZES; PONCIANO, p. 8).

A aprendizagem e a formação, com base em narrativas não são importantes apenas na vida de uma pessoa. Trata-se de uma história vivida à luz do pensamento crítico, que serve de exemplo para uma, ou inúmeras pessoas que buscam cotidianamente não só encontrar um caminho correto,

porém, de encontrar caminhos mais complexos que lhes mostrem alvos mais reflexivos. Assim, as narrações identificam articulações que “nessa direção, a análise e discussão de narrativas acerca das práticas e dos conhecimentos dos professores permitem aprofundar e desenvolver conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem” (REIS, 2008, p. 4).

Essas condições colaboram epistemologicamente na reflexão e construção do problema, questões norteadoras e os objetivos desta investigação. Nesse sentido, a pesquisa teve como problema de pesquisa a seguinte indagação: como se constituiu o meu processo formativo de pedagogo na articulação entre o ser e o trabalho pedagógico vivenciado como profissional na educação básica e no ensino superior Estado no Amazonas? Para responder tal questionamento a pesquisa buscou responder as questões norteadoras: Como se deu a trajetória no campo educacional de aprendiz ao ingresso no curso de licenciatura em pedagogia? Em que momento, o pedagogo da Educação Básica e do Ensino Superior atua e forma-se professor?

Portanto, delineou-se o seguinte objetivo geral: Narrar a constituição do meu processo formativo de pedagogo na articulação entre o ser e o trabalho pedagógico vivenciado como profissional na Educação Básica e Ensino Superior no Estado do Amazonas. Como objetivos específicos, buscou-se: Descrever como se deu a trajetória no campo educacional: de aprendizado ingresso no curso de licenciatura em pedagogia. Refletir em que momento, o pedagogo da Educação Básica e do Ensino Superior atua e forma-se professor.

Portanto, se faz necessário discorreremos e refletimos de forma evidente sobre algumas questões de ordem teórica e de procedimentos metodológicos utilizados na construção desta dissertação, por considerar importante para estabelecer um diálogo com os recortes das minhas narrativas de vida acadêmica e profissional. Sendo assim, abordaremos, ainda, nesta introdução, os fundamentos da pesquisa narrativa (auto)biográfica; fundamentos metodológicos e procedimentos investigativos da narrativa, e, em seguida, abordarei a trajetória no campo educacional, onde faço uma interlocução entre os fundamentos da narrativa com a constituição do processo formativo de pedagogo na área da educação.

Fundamentos e práticas das Pesquisas narrativa (auto)biográfica

Esta pesquisa é resultado de uma auto-biografia, onde eu como estudante de pós-graduação conto a minha própria história. Nesse contexto diálogo comigo mesmos, como sujeito participante da pesquisa, pois logo compreendi que sou o principal elemento na composição do processo narrativo desta investigação.

Ao contar as histórias de vida no contexto das escolas onde vivi, faço profundas reflexões sobre mim, e sobre os interlocutores. Isto é, constatei que não poderia estar neutro. Precisava estar observando constantemente a mim mesmo para poder analisar as narrativas dos estudantes, e professores que conviviam comigo.

De antemão, concebe-se que a pesquisa é uma atividade de investigação, planejada e conduzida por uma problemática que exige o uso de métodos, metodologias e técnicas, que nomeadamente se destinam, por meio da coleta e da análise das informações sobre uma devida temática, à produção de um novo conhecimento, pautado em uma representação ou leitura da realidade acerca de determinado objeto de estudo no processo do saber em benefício da humanidade (BACURY, 2017).

A presente pesquisa trata-se de uma investigação abordagem qualitativa, pois segundo Coutinho (2014) baseia-se no método indutivo, tendo em vista que o investigador pretende descobrir, a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa. De acordo com Oliveira (2007), entre os mais diversos significados conceituam-se a pesquisa do tipo qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade, por meio do uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Em consequência, as características da pesquisa qualitativa destacadas por Coutinho (2014) e Oliveira (2007) possibilitam a constituição do arcabouço metodológico da investigação no contexto da formação de professores. Os estudos sobre pesquisas qualitativas estão presentes na área educacional, pois conforme Yin (2016, p. 27):

A diversidade do que se chama pesquisa qualitativa, devido a sua relevância para diferentes disciplinas e profissões, desafia qualquer um a chegar a uma definição sucinta. Uma definição muito curta

parecerá excluir uma ou outra disciplina. Uma definição muito ampla parecerá inutilmente global. Na verdade, o termo pesquisa qualitativa pode ser como os outros termos do mesmo gênero – por exemplo, pesquisa sociológica, pesquisa psicológica, ou pesquisa educacional. Dentro de sua própria disciplina ou profissão particular, cada termo implica um amplo conjunto de pesquisa, abarcando uma diversidade de métodos altamente contrastantes.

De fato, segundo Yin (2016) registra uma definição singular de pesquisa qualitativa, na qual é constituída de cinco características, elencadas abaixo:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Assim, identifica-se que a pesquisa qualitativa envolve primeiramente os partícipes no sentido de estudarem, para que nomeadamente possam entender as condições reais nas quais as pessoas vivem. Tendo em vista que as mesmas estarão cotidianamente desenvolvendo os seus papéis, por outro lado, terão se expressado por meio de seus diários, cadernos de campo, registros periódicos, textos escritos, e fotografias.

Nesse aspecto, aponta-se que a pesquisa qualitativa dispõe de um potencial de diferir a capacidade de representar as visões e perspectivas dos partícipes de um determinado estudo. Adicionalmente, capturar suas perspectivas deve ser um propósito de extrema importância de um estudo qualitativo. Dessa forma, ficam mostrados nos eventos, e demais atividades realizadas no contexto da pesquisa qualitativa, cujos autores, se bem observados, representam os significados dados a fatos pelas pessoas que as vivenciam. Não obstante, os valores e pressuposições, ou significados mantidos pelos pesquisadores.

A pesquisa qualitativa abrange condições contextuais imagináveis por alguns pesquisadores. Além do mais, abrange as condições sociais, institucionais, e ambientais em que as vidas das pessoas estão inseridas, ou

nomeadamente se desenrolam nesse contexto. Dessa maneira, entende-se que muitos desses aspectos podem evidentemente influenciar todos os eventos da vida humana. Entretanto os demais métodos de ciências sociais têm certa dificuldade em abordar essas condições. Em consequência, as características da pesquisa qualitativa destacadas por Coutinho (2014), Oliveira (2007) e Yin (2003) possibilitam a constituição do percurso metodológico desta investigação.

Fundamentos metodológicos e procedimentos investigativos, teorias e experiências que emergem da constituição do processo formativo em Educação

Na etapa dos procedimentos de estudo e análise das narrativas, as reflexões foram sobre o uso da análise narrativa como meio para a interpretação de dados biográficos/históricos desta pesquisa educacional para fundamentar o emprego de uma análise narrativa das narrativas (orais ou não). Dessa maneira, de acordo com Bastos e Biar (2015), as narrativas se propõem a analisar histórias de experiências humanas para a pesquisa sobre ensino e aprendizagem, como se constata.

Dessa forma, segundo Bastos e Biar (2015, p. 99) definem a “narrativa, pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”.

Também, conforme Bastos e Biar (2015) registram que na investigação educacional tem-se a pesquisa narrativa na qual enfatiza as reflexões sobre a formação de professores e possui como proposta analisar histórias da experiência humana com objetivo fazer estudos sobre ensino e aprendizagem. Segundo Bastos e Biar (2015, p. 104) tem-se:

Acerca dos procedimentos mais comuns de geração de dados, cabe considerar que as narrativas analisadas em trabalhos de natureza discursiva emergem e são flagradas pelo pesquisador nos mais diversos contextos. Algumas pesquisas elegem interações cotidianas (tais como jantares em família e conversas entre amigos), outros com

interações institucionais (na escola, na delegacia de polícia, em atendimentos comerciais), outros com grupos focais, alguns com entrevistas de pesquisa.

Igualmente importante, a configuração para o uso deste tipo de análise é útil em projetos que discutem o processo narrativo dos sujeitos participantes, pois dialoga com várias áreas do conhecimento (BASTOS; BIAR, 2015). Em consequência, temos alguns itens que constituem esta forma de análise:

- ✓ Promove diálogo entre múltiplas áreas do saber;
- ✓ Se debruçar sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos;
- ✓ Reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade;
- ✓ Nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de performance (BUTLER 1990);
- ✓ Avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária.

Em adição, atualmente destaque-se a implementação das narrativas advindas de entrevistas com planejamento no formato semiestruturado ou aberto. Além disso, a estruturação buscará motivar a emergência de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015). De acordo com Mishler, conforme citado por Bastos e Biar (2015, p. 104) “Tal qual um encontro interacional dito espontâneo, os processos e sequências dessas entrevistas são descritos e analisados como qualquer outra atividade de fala”. Em consequência, Labov (1972) sublinha que uma narrativa bem elaborada é constituída de uma estrutura formal elencada com os itens: sumário: resumo inicial do que virá a seguir, com introdução do assunto e da razão por que a história é contada.

Orientação: identificação de personagens, tempo e lugar e atividades narradas, necessárias à contextualização da sequência de eventos. Ação complicadora: sequenciação temporal de orações narrativas, em que o

narrador efetivamente deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu. A ação complicadora é o elemento fundamental para a caracterização de um discurso narrativo. Labov afirma que, se pelo menos duas orações no passado estiverem sequencializadas, remetendo a um passado temporal, se está diante de uma narrativa mínima.

Avaliação: explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras. A avaliação também deixa entrever a razão de ser – o ponto – da narrativa. Para Labov, toda narrativa tem um ponto, isto é, um motivo que justifique sua reportabilidade, condição que, segundo o autor, sustenta a relevância comunicativa do surgimento de uma história em um dado contexto interacional. Uma avaliação pode ser feita de pelo menos duas maneiras: na avaliação externa, o narrador suspende o fluxo narrativo como um parêntese para observar o seu ponto.

na avaliação encaixada, o narrador, por meio de recursos expressivos, que não interrompem o fluxo de eventos narrados, insere dramaticidade ao relato, indiciando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos.

Resultado: revelação do desfecho da complicação narrativa. Cada: síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução. No seu conjunto, o emprego deste caminho analítico “mostra-se bastante produtiva para examinar a fala gerada em diferentes contextos, tanto em interações cotidianas, institucionais, em entrevistas de pesquisa e em grupos focais” (BASTOS; BIAR, 2015).

A abordagem narrativa no âmbito da formação do professor, ou pedagogo contempla a discussão sobre histórias orais ou escritas que envolvem o ensino dos próprios professores ou a discussão de situações de ensino que vivenciaram ou conheceram, a fim de compreender o processo de decisão em situações de ensino ou pedagogia. Assim, nos cursos de licenciatura, as narrativas têm sido usadas para intervir na aprendizagem deles e também no seu desenvolvimento profissional por meio da exploração da historicidade dos professores no que se refere ao ensino e à aprendizagem, das experiências destes como estudantes no ensino superior, como estagiários do curso e de seus pensamentos acerca de como deve ser o ensino em qualquer disciplina, bem como do contato desses com narrativas de

professores em serviço (NACARATO; PASSOS; SILVA 2006).

De acordo com Souza e Meireles (2018), as pesquisas (auto) biográficas nascem e de modo geral se articulam com base nos princípios da pesquisa qualitativa, e nomeadamente da construção de outras maneiras de se ver, escutar, e narrar a vida, os processos de aprendizagem e experiências, situações estas que se escrevem exatamente nos domínios de formação de pessoas adultas, de discentes em processo de formação inicial e continuada, porém, das diferentes formas que as narrativas têm assumido no cenário cotidiano.

Nessa direção entende-se que as múltiplas formas de expressão das ações narrativas como (escrita, oral, imagética, digital) revelam de forma clara, e promovem o a identificação do cotidiano de ações, e, por seguinte de reflexões sobre o público e o privado, demarcando assim os movimentos que proporcionam experiências, com base nas histórias individuais desimples sujeitos, como também de intelectuais, de docentes, crianças e adultos. Diante desse cenário, percebe-se que existem inúmeras maneiras de como os cidadãos podem narrar à vida. Tendo em vista, o significado das marcas que ao longo de suas trajetórias, foram dando sentidos em suas vidas, isto fica claramente perceptível quando tais partilham as suas histórias.

Com base nessa perspectiva, fica epistemologicamente compreensível que as pesquisas (auto) biográficas podem comportar uma ampla variedade de fontes e procedimentos de recolha, isto permite que as mesmas possam ser agrupadas em duas dimensões. Logicamente, em vários documentos pessoais, como, autobiografias, diários, cartas, fotografias e inúmeros objetos pessoais e especiais. Assim como, as entrevistas biográficas, no entanto, podem ser orais ou escritas. Ainda nessa direção, constata-se com base em Souza e Meireles (2018), que as biografias são frequentemente utilizadas em investigações científicas na área da educação, como fontes históricas. Evidentemente, trata-se de fatos, ou narrativas que marcaram de maneira profunda a vida do cidadão, ou de colaboradores que estão em seu contexto sócio educacional.

Frente ao ambiente de reflexão, de escrita e produção científica, cada texto escrito deve ser utilizado como um objeto de análise investigativa e reflexão, sobre o projeto de pesquisa ao qual o pesquisador se vincula. Além

do mais, (GENOVESI, 2002) afirma que as pesquisas biográficas se caracterizam como uma narrativa intersubjetiva, recompondo a subjetividade como uma categoria heurística e fenomenológica dessa abordagem.

Percebe-se no momento atual, que está havendo uma utilização da pesquisa autobiográfica nas várias áreas das ciências humanas e da formação de professores, assim projetos ancoram-se em princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa. Isto implica num processo diuturno de pesquisadores, e estudantes pensando a formação, e a possibilidade de partilharem conhecimentos e histórias vivenciadas em suas trajetórias de vida.

Essas situações na concepção de Souza e Meireles (2018) revelam saberes tácitos, isto é, saberes de expressiva importância, sobre os quais os professores, estudantes e pesquisadores realizam metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si, e, por conseguinte, sobre a própria formação e profissão. De acordo com Margarites (2020, p. 19) registra “a metacognição como o controle e a autorregulação que o indivíduo tem sobre seu estado cognitivo e como ele processa a aprendizagem”.

. Esse processo envolve todo contexto de convivência docente e discente, evidentemente tornam os pesquisadores e as suas ações pedagógicas, educativas e científicas mais valorizadas, principalmente no campo da pesquisa investigativa humana. Nesse aspecto, Souza e Meireles (2018, p. 286) implementam que:

Ao priorizar o humano e seus estatutos singulares, os movimentos de ver, escutar, sentir, elaborar e socializar conhecimentos ampliam as perspectivas de conceber/fazer pesquisa. No âmbito dos estudos modernos, priorizou-se a observação e a comprovação, ou seja, o olhar como sentido único e válido dos processos de investigação. Ao acionar outros sentidos (sentir, ouvir, ver) prenes de princípios deontológicos,³ epistemológicos e políticos, a pesquisa (auto) biográfica insurge, talvez, como um modo fecundo para superar as “cegueiras epistemológicas” sobre/com as humanidades dos sujeitos.

Tudo indica que a pesquisa autobiográfica, pelas suas características metodológicas se insere na investigação colaborativa em condições de reflexão epistemológicas das políticas educacionais que contribuem para que os cidadãos consigam superar de suas agendas de pesquisa e reflexão de características tradicionais. E na contra mão do processo insustentável

proporcionam fecundidade diuturna a investigação colaborativa. Ampliando essa compreensão Bacury (2017, p. 79), afirma que:

As autobiografias estão pautadas, primeiro, nos pressupostos teóricos e metodológicos de abordagem qualitativa e na pesquisa colaborativa, sugeridos por Ferreira (2006, 2012) e Ibiapina (2008); e, segundo, em Josso (2010), no que tange às narrativas de vivência e experiência dos partícipes, de modo a revelar o perfil formativo, por meio das informações descritas nessas autobiografias.

Percebe-se que existe um processo cultural em plena construção. Tendo em vista que se trata de interesses dos pesquisadores em acirrada aposta em torno das novas abordagens no campo das ciências sociais e humanas, tendo as biografias como um fator exemplar nessa perspectiva. Nessa direção, Nóvoa (2000) implementa que essa busca constante pela inovação metodológica, reflete claramente a insatisfação dos educadores, pesquisadores e cientistas em relação ao tipo de saber científico que de certo modo tem sido produzido. Frente a esta condição o autor mostra que urge a necessidade de uma renovação metodológica dos instrumentos heurísticos clássicos das ciências sociais, e ao mesmo tempo, paralelamente, a existência e exigência de uma nova antropologia que explique cotidiano da vida, pois segundo Ferrarotti (1988, p.88) afirma que:

Livre das grandes explicações estruturais construídas a partir de categorias muito gerais, buscasse compreender a vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, tensões e problemas, isto é, que traduzisse as estruturas sociais em comportamentos individuais ou macrossociais. É nesse sentido que a biografia “se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (FERRAROTTI, 1988, p. 20).

Frente a essas características epistemológicas, entende-se que a biografia é realmente um instrumento antropológico capaz de sensibilizar os partícipes a se empenharem com mais evidência na construção de suas histórias de vida individuais, momento este de suma importância, para que possam integrar forças políticas e científicas nos grupos de pesquisas dos quais são integrantes, e com isso, a escrita de uma nova história da sociedade vigente.

Para desenvolver atividades analíticas, inicialmente presume-se que o

pesquisador conheça a técnica utilizada, e cientificamente para estabelecer parâmetros, que permitam ao pesquisador desmembrar as partes integrantes do projeto. De modo, os leitores, e outros possam ter uma compreensão mais afinada das relações que compõem as narrativas, e, por seguinte, o todo do trabalho investigativo. Frente a essas perspectivas construímos categorias de análise com base no contexto da Formação de Pedagogos. Todas com base no processo crítico reflexivo vivenciado no meio acadêmico. Processo este, fundamentado no referencial teórico metodológico que proporciona sustentação ao trabalho investigativo em questão.

Trajetória no campo educacional: de aprendiz e estudante no processo formativo na Educação Básica

Como professor pesquisador, e, ao mesmo tempo como aprendiz passei a entender que a formação é um processo de aprendizagem que ocorre de forma contínua, sistemática e bem organizada, que nomeadamente ocorre ao longo de toda a carreira docente, a partir de qual se torna visível o desenvolvimento do profissional na Educação (GIORGI, 2011). Isto me fez refletir com mais segurança sobre os caminhos e as possibilidades que me conduziram a profissão de pedagogo, professor do Ensino Básico, Ensino Superior, e, por seguinte pesquisador na área da Educação.

Ao descrever parte de meu caminhar acadêmico e profissional começo a perceber que as idas e vindas sobre as ações pedagógicas e educativas mais simples, que tive a oportunidade de realizar, em meio as constantes aulas, e as diuturnas leituras dos acervos bibliográficos pertinentes, principalmente a área da Educação, nas bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas, da Escola Técnica Federal do Amazonas. Como também da Biblioteca Pública Central do Estado do Amazonas e do Município de Manaus, Biblioteca do Instituto de Pesquisa da Amazônia (INPA), Biblioteca do Ministério da Fazenda em Manaus e outras.

Essa trajetória de leitura e investigação bibliográfica inicia-se ainda em minha infância. De início, os principais detentores desse processo foram os meus genitores e o meu professor da Educação Primária (1º ao 5º Ano Primário). Os motivadores que despertaram a minha curiosidade e interesse

pelo conhecimento foram: o agricultor Antônio Luiz dos Santos, a agricultora e doméstica Francisca Vieira dos Santos e o professor Leandro Santos da Silva.

O professor Leandro elaborava uma lista de livros e materiais. Meus pais, após muitos esforços compravam todos os materiais escolares, inclusive os livros. O professor aplicava os conteúdos e as atividades escolares para casa. Em todas utilizava uma metodologia e também uma didática muito rigorosa e tradicional. Nas sabatinas de matemática utilizava a palmatória com o propósito de punir os alunos que não conseguiam decorar a lenda tabuada. Pelas lembranças que ainda guardo, a matemática era a disciplina mais rigorosa, era o assunto de todos os comentários dos estudantes alunos no interior dos jardins ao redor da escola, pois todos tinham medo de matemática.

O estudante que se rebelava contra o rigor excessivo praticado pelo professor era notificado aos seus pais como sendo um estudante rebelde. E como tal recebia fortes punições deles, na sua própria residência. Ao sair, as crianças recebiam as seguintes recomendações de seus pais faça tudo que o professor mandar, se apanhar na escola, também vai apanhar quando chegar em casa.

No interior distante na Amazônia, apesar da cultura educacional arcaica, os professores e os pais de alunos nos anos 60, já dialogavam sobre as condições educacionais de seus filhos, isto é, um tipo de prática que devia ser comum em algumas localidades do Brasil.

Este diálogo na sociedade é ampliado a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96. Porém, somente nos anos atuais podemos falar em educação e democracia, apesar de que naqueles tempos de palmatória e punições corporais, uma época na qual este tipo de prática ainda era uma regra e também vivíamos no regime militar. Embora, todos os pais e professores acreditavam que estávamos vivendo em plena democracia e a educação que estavam fazendo era uma educação para a transformação social.

Nesse contexto, ainda adolescente tive o privilégio de concluir o Ensino Primário. Também, me surpreendo, pois, apesar de ser uma criança da zona rural (hoje campo), eu já desconfiava que algo estava errado na educação a qual estava recebendo, que os futuros professores, ou profissionais não

poderiam estudar e sofrer punições daquela forma. De maneira prematura, e inconsciente do que estava fazendo, eu já refletia sobre a minha condição educacional. Na época já tinha muita vontade de ir embora para bem longe daquela localidade, pois sentia um desejo profundo de aprender matemática, porém, sem sofrimento.

Ao concluir o Ensino Primário, meus pais somaram esforços, arranjaram uma casa de parentes para eu me hospedar, e me matricularam na quinta série ginásial do Colégio Nossa Senhora de Nazaré na cidade Manacapuru. Após concluir o ano letivo, eu mesmo fui ao colégio pedir transferência para continuar os estudos em Manaus.

Em Manaus, minha mãe conseguiu uma hospedagem também na casa de parentes, com estes eu residi durante vinte anos. Nesse percurso, tive a oportunidade de estudar no Colégio Pedro II, no Colégio Olavo Bilac, Colégio Imperador Pedro II e na Escola Técnica Federal do Amazonas. No dia que me mudei da casa desses parentes já havia sido aprovado no vestibular de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Todas as experiências educacionais, políticas e sociais vivenciadas durante a Educação Primária, Ginásial e Secundária começaram a ser objeto de reflexão no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Capítulo I - Vivências como profissional: da Educação Básica ao Ensino Superior

Esclareço que por se tratar de um memorial descritivo e analítico, de modo geral decidi pela escrita na primeira pessoa do singular, pelo fato de se tratar de uma trajetória individual, de experiências e vivências do próprio pesquisador. Também esclareço que em outros momentos adotei a escrita na terceira pessoa do plural, tendo em vista a constituição compartilhada do trabalho.

Nesse tópico, me proponho a relatar a minha convivência, na Educação Básica e Superior, e, por seguinte, o ingresso no curso de Mestrado em Educação. A trajetória e caminhos que me conduziram à pesquisa em Educação, e na sequência desse processo de pesquisa e reflexão para definição do objeto de estudo que se remete às práticas dos pedagogos que serão os novos professores nas escolas do Ensino Básico, nos anos iniciais.

De início, posso considerar que vivi um momento desafiador, tendo em vista a necessidade de traçar uma trajetória da minha própria vida como estudante, isto implicou na realização de um recorte temporal de todo um processo de vida. Além de ter que relembrar importantes eventos que necessariamente precisam estar evidentemente bem explícitos nas narrativas, pelo fato de tratar-se de importantes fatos que convergiram um diálogo reflexivo com o nosso objeto de estudo. Frente às circunstâncias acadêmicas do presente estudo resolvemos estabelecer a estrutura desse tópico em três sessões, que são: Minha trajetória no campo educacional: de aprendiz a pesquisador; Desenvolvimento profissional: outros caminhos que nomeadamente nos direcionaram ao objeto de estudo; e, por seguinte, Aspectos centrais da pesquisa que na continuação trataremos.

Após trinta dias da colação de grau no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, em 1989, fui contratado, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para assumir o cargo de pedagogo numa escola da Zona Leste de Manaus. As experiências cotidianas vivenciadas foram de suma importância para eu perceber que faltava algo a mais, no meu diálogo com o corpo docente da escola, principalmente durante as reuniões de planejamento, tendo em vista que os professores gostariam que houvesse

avanços na aprendizagem por parte dos estudantes, e crescimento profissional deles como professores.

Na busca de superação das condições educacionais existentes é necessário discutir as questões da educação e do ensino: a que serve que tipo de sociedade que precisamos formar para que os educadores possam avaliar, diagnosticar, e, por seguinte, elaborar propostas de ensino em função dessas circunstâncias, mesmo já estando formado em Pedagogia, não dispunha de argumentos epistemológicos, didáticos e metodológicos capazes de dar sustentação aos projetos de ensino, e as ações que os professores tinham em vista alcançar com as práticas educativas que desempenhavam, frente às perspectivas da sociedade que vislumbravam (ANASTASIOU et al., 2006).

No enfrentamento dessas condições, o máximo que podíamos nos apropriar eram os textos, ou fundamentos que tratavam sobre interdisciplinaridade, que de acordo com Fazenda (2003) descreve que é uma necessidade do ambiente educacional atual. Tendo em vista o propósito que tínhamos de construir discussões que pudessem dar sustentação didática, e as nossas práticas escolares. Como pedagogo, tentava sensibilizar os docentes a realizar os planejamentos de forma interdisciplinar nos quais as disciplinas pudessem dialogar umas com as outras. Porém, na época eu já entendia que esse processo de interação dependia muito da cultura dos professores, e das condições políticas do sistema educacional da localidade.

Em abril de 1996, com a publicação de um edital, (contrato de um ano) fui aprovado numa seleção para ser professor substituto no Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação. Para ministrar a disciplina “Sociologia da Educação” de acordo com o Edital publicado no jornal denominado “Acrítica”. Após o término desse contrato, cumprido o interstício, de acordo com a lei que estabelece as regras de contratação, até o ano de 2009, tive vários outros períodos de contrato como professor substituto com a UFAM. Durante todos os contratos ministrei as disciplinas “Sociologia da Educação”, “Psicologia da Educação”, “História da Educação”. Essas mesmas disciplinas, eu tive a oportunidade de ministrar no Programa Especial de Formação Docente (PEFD), realizado com professores das redes municipais de educação e do Estado do Amazonas.

Figura 1: Na sala de reunião no Ensino Superior



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Estas experiências foram de fundamental importância na minha compreensão como educador, pois pude perceber aspectos nos quais existe certa colaboração do sistema político educacional, isto é, municípios que valorizam a educação continuada e profissional dos educadores, ao contrário de municípios que desvalorizavam, não manifestavam interesses na formação dos professores e no desenvolvimento social da comunidade.

Em adição, essas práticas políticas e educativas ainda se apresentavam de forma evidente, após a aprovação da LDB, lei nº 9.394/96. Esses componentes do sistema educacional são partes vivas e integrantes de um complexo de macro e micros setores que precisam se constituir de forma integrada, para que os professores, pesquisadores e outros, possam criar estratégias de trabalho colaborativo, a partir das quais, possamos constatar mudanças históricas que na atualidade estão sendo cobradas pela sociedade. Trata-se de pessoas, ou grupos que sabem que existe a possibilidade, de haver mudanças, porém, elas mesmas não sabem desenhar e encontrar o caminho. Assim, frente aos momentos atuais, os grupos de pesquisa e investigação colaborativa são os agentes da realização de todas essas buscas e conquistas, que as metodologias tradicionais não conseguem de forma clara apresentar novos caminhos e propostas para superação dos desafios atuais.

Em 2003 fui contratado para ministrar aulas das disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura, na Escola Normal Superior (UEA). Entre estas posso listar: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Currículo do Ensino Básico, História da Educação, Metodologia da Pesquisa. Todo esse arcabouço de saberes foi importante para que eu entendesse a necessidade que cada professor tem de compreender com mais evidência, a interação entre os saberes, a forma como os saberes conversam com os demais.

Não podemos afirmar que se tratava de um trabalho colaborativo, porém, de um processo de trabalho acadêmico e didático, no qual eu como professor tinha a obrigação de promover entre os estudantes, um ambiente de interação e reflexão dos saberes. Eu ministrava História da Educação. No entanto, em alguns momentos, eu precisava buscar fundamentos nos conhecimentos de outras disciplinas, para esclarecer com mais aprofundamento outros conhecimentos acadêmicos.

Acredito que essa trajetória, de certa forma contribuiu para que eu me aproximasse dos grupos de estudos e pesquisa. Tendo em vista, que o fato de hoje estar realizando uma pesquisa de autobiografia não se deu forma aleatória. É resultado de um processo de interação que vem acontecendo ao longo de minha trajetória, de um processo cultural ao qual fui me adaptando, das oportunidades que foram se apresentando no cenário acadêmico. E nomeadamente da compressão que fui obtendo das complexas questões sociais e educacionais que precisam urgentemente ser respondidas.

Significa dizer, que essa convivência me sensibilizou, para que futuramente, eu pudesse me aproximar com mais facilidade da proposta de investigação que atualmente estou desenvolvendo. Meu trabalho com os conteúdos nas salas de aula, e as parcerias com os demais professores e pesquisadores se traduziram em atividades reflexivas, ferramentas importantes para que eu pudesse desenvolver ações nos grupos de pesquisa (FERREIRA, 2012).

Nas explicações e debates dos conteúdos em sala de aula, muitos estudantes diziam que os conteúdos explicados e os debates que realizávamos na equipe tinham tudo a ver com a realidade educacional e social de suas comunidades.

Pode-se definir como narrativa, o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social (BASTOS, 2015).

Mais do que o ato de ensinar, a realização da pesquisa na sala de aula, conduz o estudante ao domínio das habilidades didáticas renovadoras pela discussão, pela leitura, e observação. Essas ações, no meu entendimento abriram caminhos para que eu futuramente entendesse com mais segurança o significado de trabalho colaborativo. Assim como a importância das narrativas de vida, e das narrativas de formação dos estudantes, professores que ensinam e pesquisam.

No meu entendimento, as narrativas, somam para que os estudantes, pesquisadores, e grupos investigativos aumentem suas perspectivas acadêmicas, de desenvolvimento social, desenvolvimento de competências de aprendizagem (PERRENOUD, 2008). Condições a partir das quais poderão elaborar seus projetos de ações colaborativas com visibilidade mais afinada com o futuro. Frente ao cotidiano de uso das tecnologias, isto possibilitará diminuir as dificuldades no alcance das conquistas colaborativas.

Em 2009, realizei concurso para professor de carreira na UFAM. Na unidade de Coari no Estado do Amazonas, a 350 quilômetros da Capital, Manaus. Precisamente, no Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB). Lá ministrei as disciplinas: Didática, Legislação de Ensino, Gestão Escolar, Metodologia da Pesquisa e Educação e Saúde.

Essas experiências foram de suma importância no meu processo de desenvolvimento profissional, devido os desafios da localidade, o forte interesse dos alunos em realizar um curso superior, pois muitos deles são oriundos de diferentes áreas rurais do Amazonas e de outros Estados Brasileiros. Alguns desses estudantes diziam estar surpresos, pelo fato de não terem esperança de cursar uma faculdade. Diante das condições, eu ensinava os conteúdos, debatia e também resolvi realizar pesquisas de forma colaborativa na própria sala de aula.

1.1 Desenvolvimento profissional: vários caminhos que nos enveredam ao objeto de estudo

Como vemos no passo a passo de minha trajetória, várias situações educacionais e sócio-educacionais aconteceram e convergiam para que eu me firmasse na profissão de professor do magistério superior em diversas Universidades da Região Amazônica. Trata-se da UFAM e da UEA. Essas duas importantes carreiras acadêmicas foram e são de fundamental importância no meu desenvolvimento profissional. Pelo fato que as experiências vivenciadas nas escolas do Ensino Básico também foram valiosas para que pudesse refletir sobre a minha progressiva carreira profissional no Ensino Superior. Para que pudesse pensar diuturnamente sobre as estratégias didáticas que poderia desenhar para que os estudantes desenvolvessem novas habilidades de aprender e ensinar os seus aprendizes dos anos iniciais.

Diante do cenário vivido, na busca de avançar com mais entusiasmo nas atividades acadêmicas optei por formar grupo de pesquisa informal, isto é, um grupo que não estava cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) ao mesmo tempo fui convidado, e passei a frequentar grupos de pesquisa formais de professores doutores, com os quais passei a colaborar em pesquisas escolares. Assim passei a exercitar a minha capacidade de escrita, e juntamente comigo um conjunto de pesquisadores. Tratava-se de estudantes de graduação, pós-graduação, e professores em formação continuada da SEDUC. Acredito que já estávamos realizando, um trabalho colaborativo, todos estavam dispostos a se reunir para proceder à leitura, escrever e passar longas horas de feriados realizando revisões de textos acadêmicos, e, por seguinte, submeter artigos nos eventos científicos, de formação de professores.

Estas vivências foram importantes em meu percurso acadêmico de nível superior. Pois, por meio da produção científica tive a chance de participar em eventos no país, interagindo com grupos de pesquisadores interessados em aprender mais sobre educação e cultura. Nessa perspectiva, Ghedin (2006) registra que: A cultura e a Educação estão vinculadas uma a outra. Nessas circunstâncias observa-se que a cultura nada mais é do que um conjunto de modos de vida criados de uma geração para outra.

As viagens aos vários eventos me fizeram observar que somos construtores de saber e cultura. Assim sendo, precisamos constantemente nos aproximar de maneira urgente, das diferentes fontes de saberes, e de forma dialógica interagirmos com o firme compromisso de deixar nossa contribuição, educacional e cultural, por mais que o tempo de convivência seja de curta duração. Precisamos, no entanto, sermos ainda mais rigorosos no sentido de sabermos observar os aspectos educacionais e culturais dos sujeitos, estudantes, pesquisadores e da comunidade de modo geral. Na perspectiva de sabermos levantar metodologicamente, e cientificamente o que nos interessa, e nomeadamente sabermos ressignificar, e enriquecer os conhecimentos científicos adquiridos, nas palestras, e oficinas dos eventos de formação de professores.

Nesse contexto, Ferreira (2007) constatou que existe um distanciamento entre o que os professores aprendem na licenciatura, o que realmente necessitam apresentar na prática escolar. Esse distanciamento faz com que o licenciando se perceba apenas como aluno por longos anos durante o curso de licenciatura, quando na verdade, precisaria se apresentar e agir como professor, tendo autonomia de se questionar a respeito de como poderia abordar um devido assunto com os seus aprendizes (FIORENTINI *et al.*, 2001).

Isto me levou a refletir sobre as minhas experiências nos eventos científicos e nas apresentações dos vários resumos e artigos apresentados e publicados. Todos me fizeram enxergar de maneira mais evidente a condição apresentada. Diante disso, juntamente com os grupos de pesquisa e escrita, e em geral, com os doutores, realizávamos uma espécie de seminário para avaliarmos o que de mais importante havíamos vivenciado nos eventos. Nesse momento não nos limitávamos apenas em reproduzir o que havíamos visto ou observado, porém, em refletir sobre como poderíamos por meio de outras estratégias didáticas criar novas condições de ensino aprendizagem, ou de pesquisas investigativas.

Dependendo do número de professores e estudantes que haviam participado de um determinado evento, conseguíamos lotar o auditório da unidade acadêmica para refletirmos sobre as ideias que havíamos levado para interagir, e agora com mais motivação para poder refletir sobre o que havíamos mostrado, e potencialmente trazido de retorno do evento para colaborar com a

comunidade local. Entendo que esse processo influenciou de maneira profunda na minha compreensão e posteriormente na minha prática acadêmica como membro do grupo de pesquisa que hoje participo. Os integrantes dos grupos que assumem as novas metodologias de investigação, também conseguem com mais segurança epistemológica, científica e metodológica, realizar novos desenhos de ações a serem adotadas com maior rigor técnico científico, e, por conseguinte, vislumbrar mais exatidão as perspectivas científicas para o novo milênio. Nesse contexto, Nóvoa aponta que “Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999, p. 13). Frente a isto, os programas de pós-graduação, em todas as suas ementas, e atividades de formação perspectivam condições epistemológicas para que os mesmos construam nora científico para atender as novas gerações.

1.2 Histórias de vida e narrativas como pedagogo na SEMED, secretária municipal de educação do município de Manaus

Após trinta dias de minha formatura como pedagogo na Faculdade de Educação, da Universidade federal do Amazonas. Em 1990, fui contratado para desenvolver a função de pedagogo em uma escola da Secretaria Municipal de Educação na Zona Leste de Manaus. Antes de assumir a função na escola, todos os contratados passaram por vários encontros de formação com a equipe de formadores da secretaria. Quando terminávamos a formação, recebíamos vários textos, todos selecionados pela equipe de pedagogos da SEMED. Tudo em comum acordo com o secretário de educação e o gestor da escola, que na época não havia cursado um curso de licenciatura.

Era estabelecida uma agenda na qual eu como pedagogo da escola tinha que ter responsabilidade para desenvolver uma jornada pedagógica com todos os professores da escola, proceder a leitura dos textos recomendados e, após esse processo, ouvir a fala de cada professor, ou do gestor sobre o que haviam entendido em relação ao texto, e como deveria utilizar essas teorias na prática cotidiana na escola. Muitos professores insistiam em dizer que as teorias não ofereciam respaldo epistemológico, pedagógico ou científico para

ajudar na solução dos problemas que aconteciam na escola, ou na educação. Diante desses cenários, eu como pedagogo sentia certo desconforto, tendo em vista que alguns professores restringem suas práticas e suas ideias educacionais ao nível de senso comum.¹

Nestes momentos, eu como coordenador da jornada pedagogo na escola, tive que explicar o texto de forma mais clara para toda a equipe de professores em formação. Tratava-se de textos básicos que presumidamente eu acreditava que os professores já conheciam.

Certo dia, após assistirmos um vídeo sobre formação pedagógica e avaliação escolar de Luchesi, o professor de ensino religioso levantou uma polêmica, isto é, um evento que envolveu todos os demais professores. Ele particularmente entendeu que Luchesi tratava de questão religiosa. Nesse momento, todos os colegas tentaram explicar para o professor que o assunto não estava relacionado à questão religiosa, porém, de uma reflexão epistemológica e crítica sobre avaliação educacional. Mesmo assim, nem um de nós conseguiu convencer o professor. Diante disso ficou mais uma vez evidente para todos os integrantes daquela jornada pedagógica, a influência e o poder que o senso comum, ou a ignorância exerce sobre os professores que não assumem uma postura política crítica em relação à educação, tendo em vista que tais professores não conseguem construir um perfil pedagógico histórico crítico do tipo de sociedade que pretendiam formar para a localidade, ou o país onde viviam. Tendo em vista que:

A pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa (SAVIANI, p. 26).

Entendia-se que alguns já possuíam curso de licenciatura, porém, me deixavam perceber que gostariam de voltar para as suas zonas de acomodação, isto é, resistiam às mudanças políticas educacionais e culturais, que naquele momento tinham de ser urgentemente assumida por eles, como

¹ O senso comum pode ser o menor denominador comum daquilo que um grupo ou um povo coletivamente acredita. Falta fundamentação sistemática, ou seja, recebem e emitem opiniões sem saber por que, e o que significam. São processos acríticos nos quais um indivíduo concebe um conjunto de informações como conhecimento (FRANCELIN, 2004, p. 30 - 31).

detentores de mudanças educacionais no contexto de inclusão social do povo amazonense.

1.3 Inclusão social na escola básica?

Como pedagogo da escola, por várias vezes tive que dialogar com a merendeira, pois a mesma, pelo fato de não ter uma formação educacional qualificada para lidar de forma mais humana com as crianças, por inúmeras vezes tratou alguns estudantes de maneira arrogante, como se eles fossem pequenos marginais. Várias crianças eram maltratadas porque pediam para repetir o prato de merenda, pois em sua maioria, a única refeição diária que tinham era servida na escola. Essa condição era claramente percebida na fisionomia dos estudantes carentes. Frente a essa condição entende-se que:

Genericamente a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida, etc. Sabe-se que não é fato novo a preocupação de membros e autoridades com a violência escolar, que diariamente a sociedade enfrenta. Esse problema centra-se nas proporções inéditas que o fenômeno vem assumindo e se transformam em preocupação e insegurança, aos diretores, alunos, professores, pais e sociedade (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162).

Certa ocasião, bem próximo ao meu gabinete, uma criança começou a dar terrosos gritos. Todos correram para acudir, ao nos aproximar constatamos que se tratava da secretária do colégio, açoitando uma criança da 3ª série de palmatória, a estudante era sua sobrinha. Por conta desse laço familiar, a tia se achava com o direito de espancar sumariamente a aluna dentro na sala de aula. A professora da turma ficou em silêncio assistindo. Pois era contratada, e temia perder o seu emprego.

Tratava-se de profissionais que estudaram em escolas tradicionais, onde os açoites eram práticas pedagógicas de correção normais. Perguntei ao gestor da escola, porque ainda acontece esse tipo de coisas aqui na escola? Ele simplesmente me respondeu, a criança é da família dela. Deu a entender que se tratava de uma secretária carrasca que tinha toda a liberdade de

torturar as crianças quando achasse necessário no interior de uma escola pública, o que para a gestão parecia ser uma prática pedagógica natural. Convivendo nesse contexto, fui cotidianamente percebendo que a exclusão social e a violência na escola se disseminavam de diferentes formas. Havia uma relação com as condições sociais e culturais da localidade, a formação dos professores e gestores, e, por conseguinte, as relações políticas com o poder local e nacional.

1.4 Narrativas que emanam das problemáticas vivenciadas pelas crianças no contexto da escola

Nessas circunstâncias, outros fatos surpreendentes marcaram a minha trajetória na primeira escola municipal onde trabalhei a partir do ano 2000. Um devido dia, enquanto atendias aos professores e professoras do turno vespertino em meu gabinete, uma professora pediu para eu acolher na sala, uma criança de onze anos, do sexo masculino, alegando que aquele aluno não estava conseguindo interagir e produzir academicamente com os colegas em sala. Estava sempre triste e de cabeça baixa em todo o percurso da aula. Eu aceitei que a criança ficasse em sala, numa mesa próxima da minha. Porém, percebi que ele nada produzia, apenas narrava para mim que estava com uma doença grave. Eu como pedagogo respeitei as narrativas do gestor da escola, da professora, dos pais e do médico em relação a condição física da criança, porém, entendi que deveria tomar uma atitude política pedagógica sobre aquela criança. Tendo em vista que ele não entendia significativamente o que estava acontecendo com ele próprio. Dessa maneira, Simiano e Vasques (2017) sublinham que:

A flexibilização de processos pedagógicos remete a pensarmos, inicialmente, sobre quem são as crianças que vivem impasses em seus processos constitutivos e como as acolhemos. Abandonar os caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-nos no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é óbvio, não é uma obra clara, é sempre um grande desafio. (SIMIANO; VASQUES 2017, p. 11).

Diante dessa situação, eu perguntei da professora o que estava acontecendo com aquela criança? A resposta foi: professor, segundo os pais,

ele sofre de uma doença degenerativa, e de acordo com o médico que o acompanha, ele deve morrer nos próximos tempos. Todos os seus colegas de turma sabiam que o amigo estava prestes a morrer. Alguns se manifestavam como se estivessem preocupados com companheiro. Todos os professores e demais funcionários da escola também sabiam. Porém, ninguém tomava uma atitude no sentido de encontrar um meio de amenizar o sofrimento daquela criança.

Incomodado com tal condição, escrevi um bilhete e enviei aos pais pela própria criança, solicitando o comparecimento dos dois, ou de um deles. Depois de três dias o pai compareceu juntamente com o filho. O recebi de forma cordial, e em seguida perguntei se o médico havia dado um diagnóstico da doença do filho? Ele respondeu professor o médico ainda não deu um diagnóstico sobre a doença dele, apenas me disse que é uma doença grave, e que ele não vai demorar morrer, falou tudo isso na presença do menino.

Nesse mesmo momento eu perguntei a ele, o senhor e sua esposa aceitam fazer um pacto comigo? Ele começou a sorrir, e logo depois confirmou aceito, qual é o pacto? (i) O senhor e a mãe dele, podem jurar para mim que nunca mais irão dizer para esta criança que ele está para morrer? (ii) O senhor pode confirmar para mim que irão trocar o médico dessa criança? Posso confirmar que cumpriremos o pacto.

Na próxima semana o estudante começou a me cumprimentar quando passava na porta do meu gabinete, oi professor, como vai? Após a terceira semana o pai compareceu bastante sorridente e trouxe a seguinte notícia. Professor, nós trocamos o médico dele. Eu agradei, e parabenei pela coragem dele e de sua esposa. Em seguida o pai foi até a sala de aula levar a notícia para a professora do seu filho.

Após essa fase, a professora não trouxe mais a criança para a minha sala, pois a mesma passou a produzir, e se integrar com os outros em sala de aula, assim como os colegas passaram a aceitá-lo com mais satisfação, tendo em vista que ele começou a sorrir. E tanto ele, como os amigos que antes estavam tão tristes passaram a sorrir juntos, e esquecer que alguém daquele grupo estava para desaparecer. Depois de alguns meses fui transferido para outra escola, e perdi o contato com o aluno e seus familiares.

Depois de vários anos, eu estava a bordo de um ônibus, em direção a uma escola pública. Ao parar em uma estação, entrou um jovem, alto e robusto, segurando vários livros. Ao me avistar ele exclamou, professor! O senhor aqui? Eu respondi, e você está vivo rapaz? Ele respondeu com muito entusiasmo. Graças a Deus, e ao senhor professor, que teve a coragem de mandar trocar o médico que estava cuidando da minha saúde.

Este acontecimento me fez refletir profundamente sobre a responsabilidade do pedagogo,² na escola ou sala de aula. Não basta apenas saber conteúdos, administrar ou supervisionar, é necessário tomar atitudes sobre questões complexas que influenciam a comunidade escolar, além dos muros da escola. Isto é, situações sócias educacionais que causam desgastes emocionais no interior da escola e fora dela.

1.5 Novas Maneiras de Fazer Gestão Escolar, Porém, na Mesma Zona da Cidade

No ano posterior a secretaria Municipal de Educação (SEMED) me transferiu para outra escola na mesma zona da cidade. Nesta foi possível constatar de forma mais evidente a importância da prática da gestora e dos professores com formação superior, por conseguinte, no ensino aprendizagem dos estudantes da referida escola. Nessa perspectiva entende-se que:

Os saberes dos professores, sendo plurais, compostos e heterogêneos, ajudam a constituir a identidade individual e coletiva do sujeito docente e vão sendo construídos e dominados progressivamente, pois os conhecimentos e maneiras de ser coletivos se efetivam a partir da integração e participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho (MOURA; PEREIRA, 2022, p. 2).

A gestora desta escola era formada em pedagogia, e possuía larga experiência em gestão escolar. Havia realizado excelentes trabalhos em muitas escolas públicas na periferia da cidade. Todos os problemas escolares eram

² O trabalho do Pedagogo junto ao Professor de cada disciplina na condução do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos é de suma importância. Como a escola é a mediadora entre o conhecimento e a comunidade, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo o Pedagogo o mediador entre o método, as formas de condução do conhecimento e a prática docente. (CAVASSIN, 2012).

trazidos para debate no colegiado. Todos aprendiam e ampliavam as suas práxis escolares. Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 10) expressa que:

A práxis docente e a identidade profissional do professor caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho docente (LIBÂNEO, 2015, p. 10).

Ambos desfrutavam de liberdade e autonomia para sugerir soluções. Os erros eram assumidos por todos, que por seu tempo, de maneira urgente buscavam novas referências e soluções. Assim como, era natural voltarem às bases dos problemas e discursões para realizarem outras reflexões sobre as questões que não haviam sido solucionadas. No convívio nessa escola foi possível perceber que a gestão e os professores estavam desenvolvendo constantes ações pedagógicas e de ensino aprendizagem, motivo pelo qual, a gestora estava sempre sendo convidada por algumas comunidades, para assumir a gestão da escola.

Os presidentes de comunidades também faziam movimentos políticos juntos ao prefeito solicitando aquela professora como gestora da escola de sua comunidade. As práticas de gestão escolar da professora coincidem com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96, quando diz que ambas as escolas e famílias comunitárias devem trabalhar em plena parceria de aproximação criando estratégias de resolução no meio social.

1.6 Experiências vividas como professor e pedagogo em escolas estaduais

Ao concluir o estágio do Curso de Pedagogia, fui contratado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), para ministrar aula da disciplina história para os estudantes do Ensino Fundamental na mesma escola onde realizei o estágio, no turno vespertino. No turno noturno fui contratado como pedagogo na mesma escola, considerando que nesse turno só funcionava Ensino Médio na modalidade “técnico”. O estágio supervisionado, e o início da minha vida como pedagogo e professor na SEDUC foi uma trajetória de intensa

labuta. Pois durante as férias do gestor dessa escola, eu tive que assumir a direção. Foi de certo modo um período impactante, porém de profundas experiências, pelo fato de ter concluído o Curso de Pedagogia. Reconhecido pelo Decreto nº 76.175 de 01.09.75 e publicado no D.O.U. de 02-09-de 75 com habilitação em Administração e Supervisão Escolar.

De 1992 até 2009, o meu contrato com a SEDUC sofreu vários interstícios, mesmo assim tive a oportunidade de desenvolver a função de pedagogo em várias outras escolas na cidade de Manaus, assim como ser professor de História Geral, Geografia, Educação Artística, Ensino Religioso e Língua Portuguesa. A ministração dessa última disciplina se deve ao fato de estar cursando língua portuguesa no Curso de Letras na Universidade Federal do Amazonas, mesmo sendo professor substituto na Faculdade de Educação.

A interação com diferentes saberes e funções pedagógicas e de ensino ao mesmo tempo, foi conflitante, porém, constatei que é de suma importância que cada sujeito desenvolva competência e habilidade para dialogar com os saberes. Nessa dinâmica, fui construindo uma teia de informações, e, por conseguinte, tendo uma compreensão mais ampla da realidade Educacional, política e de desenvolvimento social da região onde vivo, como professor. Nessa direção, Reis (2008, p. 4) sublinha que:

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008 p. 4).

Tendo em vista que a forma como trabalhei, e as exigências pedagógicas e administrativas dos setores onde convivi me ajudaram cotidianamente a lidar com a complexidade, e com o processo de

desenvolvimento profissional que me ajudou na trajetória rumo ao magistério superior.

1.7 Fatos surpreendentes que marcaram a minha vida como pedagogo e professor nas escolas públicas estaduais

Certo dia, uma estudante do Ensino Médio me procurou juntamente com uma colega de sala de aula e disse que precisava falar urgentemente comigo, porém, para conversarmos, eu preciso estar acompanhada da fulana. Respondi tudo bem, pode ser amanhã, ela disse pode. No horário marcado eu recebi as duas num local reservado na biblioteca da escola. E fiz as seguintes perguntas:

(I) Porque a sua colega lhe acompanha? Resposta. Tudo que acontece comigo ela me ajuda resolver. É uma espécie de assessora.

(II) De que se trata? Resposta. Professor, eu tenho dois filhos, sou mãe solteira, e moro na residência de meus pais. Atualmente eu estou sofrendo assédio sexual em casa, por uma pessoa da própria família. Porém, não posso denunciar, pois mamãe não pode ficar sabendo, ela é hipertensa. Tenho certeza que ela morrerá.

Perguntei minha filha, um fato que está acontecendo na sua residência. Porque me procura para ajudar resolver? Ela respondeu professor, o senhor é pedagogo e nosso professor. Temos visto o senhor ajudar resolver tantas situações aqui na escola. Só vejo o senhor como alguém que pode me orientar para dá uma solução nesse problema. Já fui à delegacia, porém, o delegado não pode fazer nada por mim. Ele queria mandar prender a pessoa. Ao saber da saúde da mamãe, ele desistiu. E agora professor, o que eu faço. Não tenho outro lugar para me hospedar. Eu respondi me dá dois dias para pensar.

Dois dias depois nos encontramos novamente, montamos um esquema no caderno. A forma como ela deveria explicar para o delegado, e a maneira como o delegado deveria tratar a pessoa, tendo em vista que se tratava de uma família da comunidade, da qual o delegado também era integrante. Frente a essas circunstâncias, ele não poderia mandar prender uma pessoa considerada idônea, pois todos na vizinhança iam ficar revoltados com os policiais e delegados daquela delegacia. A população ia compreender como sendo um ato de injustiça. Essa condição foi abordada pelo próprio delegado.

Diante de tal cenário, ela reuniu com o delegado e pediu que ele mandasse chamar o criminoso da família, fizesse pressão sobre ele para nunca mais ir aos aposentos dela pela madrugada. Eu como professor, após ouvir as narrativas da estudante, tive que pensar durante dois dias para interpretar os seus questionamentos, e ao mesmo tempo pensar o tipo de argumento que deveria construir para explicar a situação ao delegado. A priori constatamos que segundo Reis (2008 p. 15) afirma:

A narrativa constitui um processo de interação, independentemente da forma como é utilizada. Através da investigação narrativa interage-se com os outros, recolhendo e interpretando as suas diferentes vozes, na tentativa de compreender as causas, as intenções e os objectivos escondidos detrás das suas acções. Através dessa interação o investigador conhece melhor os outros e conhece-se melhor a si próprio (REIS, 2008, p.15).

O delegado escreveu um ofício, enviou exclusivamente para o criminoso, com base nas narrativas da vítima. O mesmo compareceu na hora devida ao gabinete policial. Particularmente, o delegado disse a ele que as suas práticas não poderiam mais se repetir, pois se assim fosse, ele seria conduzido à prisão. Isso representaria um escândalo, pois toda a comunidade teria conhecimento do fato. A família ficaria manchada, e a matriarca provavelmente não resistiria a tamanho abalo.

Os aconselhamentos do delegado foram válidos, nunca mais os fatos se repetiram, e em poucos dias as duas alunas pediram uma reunião para me agradecer por tudo que havia acontecido.

A priori entendi que não deveria prestar esse tipo de atendimento na escola, ou em sala de aula, porém, entendo que vivemos numa sociedade complexa. E para que haja desenvolvimento estudantil, e, por conseguinte social, os professores e pedagogos precisam quebrar alguns protocolos conservadores há tempos estabelecidos, e orientar os estudantes, não só no sentido de aprenderem conteúdos, porém, de saberem, utilizar os conhecimentos acadêmicos para solucionar os seus problemas na escola, e além dos muros escolares.

Essas experiências ainda continuam sendo de fundamental importância na minha trajetória de formação continuada. Tendo em vista que no cotidiano escolar, dos estudantes apresentam-se questões epistemológicas e sociais

bem mais complicadas, sobre as quais temos que ter domínio e autonomia para conseguir orientar e ajudar eles a resolverem os seus problemas.

Figura 2: Na sala de aula no Ensino Básico



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

1.8 Gestão escolar e o futuro dos estudantes

Em 2005, a SEDUC me enviou como professor para ministrar aulas de história geral e filosofia em uma escola da cidade de Manaus. Nesta, a gestora valorizava os professores, estudantes e suas famílias. Baseava-se na Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96, pois a mesma diz que a escola deve estar junta as famílias dos aprendizes, com o propósito de interagir com os pais no contexto escolar. De modo que os pais conheçam a escola e os professores dos seus filhos, e até saibam os conteúdos, e o meio cultural onde eles vivem.

Nesta escola, a gestora convidava professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para ministrar palestras

sobre educação e cultura com os pais e estudantes. Nos finais de semanas, os professores selecionavam uma temática epistemológica atual e apresentavam em forma de palestra para os estudantes no pátio da escola, alguns pais assistiam juntamente com os estudantes, era uma espécie de seminário. Assim, a escola se tornou um ponto de referência para a comunidade. Em um dos seminários tive a oportunidade de realizar uma palestra sobre globalização para gestora, professores, estudantes e comunitários.

Os pais que não haviam concluído o Ensino Básico passaram a perceber que o conhecimento era importante para que os seus filhos tivessem melhor emprego e qualidade vida. Hoje encontro muitos daqueles estudantes cursando, ou concluindo um curso superior.

1.9 As mesmas condições políticas e pedagógicas da escola pública anterior, porém, cometendo atos de exclusão social em relação aos aprendizes

Em 2007, por questões administrativas, na SEDUC fui transferido para outra escola de Ensino Médio. Nesta o gestor me recebeu cordialmente. Apresentou todos os compartimentos físicos da escola, o corpo pedagógico, e por último apontou para o centro de convivência onde estavam reunidos todos os estudantes, e exclamou em tom de revolta dizendo, professor, de todos esses meninos, e meninas, nenhum vai dá em nada. Todos estão fadados ao fracasso e a derrota, eles não têm habilidade por coisas boas, não gostam de estudar.

Com base na apresentação e análise realizada pelo gestor da escola, percebi que os estudantes são estereotipados pela gestão da escola logo no primeiro dia de aula. Por um ou dois considerados usuários de drogas, que não sabem se comportar bem na escola. Todos os demais são massivamente vistos como tendo os mesmos costumes, considerados maléficos á escola. Com base nessa condição, o gestor, pedagogos e professores estabelecem um ambiente didático pedagógico com o propósito de não promover mudanças sócias e educacionais críticas na escola, porém, apenas para reproduzir os mesmos valores e costumes. Assim, Guzzo e Euzébio Filho (2005, p. 2) esclarecem que

O sistema educacional é fruto de um processo histórico, configura-se no bojo das relações sociais e de produção, que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas (GUZZO; EUZÉBIO FILHO, 2005, p. 2).

As narrativas proferidas pelo gestor me fizeram entender que há um desenvolvimento profissional, mas ao mesmo tempo compreendi que os professores não estão preparados para inovar didaticamente, têm dificuldades de organizar e dirigir situações de aprendizagem com os estudantes (PERRENOUD; 2000), frente às condições educacionais difíceis enfrentadas na atualidade. Isto é, eles possuem formação acadêmica, porém lhes falta atitudes para mudar as suas práxis; tendo em vista o ambiente reprodutivo onde estão inseridos há longos períodos como docentes.

1.10 Atividade acadêmica/seminário na escola do ensino médio acima citada, como meio de criar um ambiente de inclusão social na escola

Em 19 de novembro de 2008, dia da Consciência Negra no Brasil. Com um mês de antecedência reuni com os professores, a pedagoga, e planejamos um seminário para os estudantes do turno noturno. Cada professor, de forma interdisciplinar ficou responsável por uma atividade. Foram realizados vários ensaios com os grupos em sala de aula.

A atividade teve início com a apresentação do gestor da escola, da equipe pedagógica da SEDUC, da pedagoga, dos professores da escola, dos estudantes, seguindo-se do cântico do Hino Nacional Brasileiro. Após esse momento, eu como coordenador do seminário apresentei um sumário sobre as atividades a serem realizadas. Todas foram elaboradas com base nos próprios livros didáticos e artigos pesquisados. Foram apresentados: (i) Aspectos conceituais da data; (ii) Jogo sobre a temática; (iii) Poemas e declamações em espanhol; (iiii) Cântico e dança com músicas relacionadas com a data; (v) Narrativas e agradecimentos por parte dos pedagogos da SEDUC professores, e o gestor da escola.

Sobre todas as atividades realizadas eu e alguns professores escrevemos um artigo e publicamos no fórum ambiental de alta paulista em 2008. Em reunião pedagógica realizada dias após o seminário, o gestor agradeceu aos professores. Estava supresso com a participação dos estudantes. Passou a acreditar que eles eram capazes, faltava apenas alguém que pudessem criar um ambiente didático de desenvolvimento das suas competências, de construção de conhecimentos com, e pelos estudantes. Na atualidade, vários daqueles aprendizes já concluíram curso superior, outros, porém, estão cursando. Entendo que urge o momento em que os pedagogos devem estar mais atentos as necessidades educacionais das gerações futuras.

1.11 Participação nos programas de formação de professores na universidade Federal do Amazonas e na Universidade Estadual do Amazonas 1º PEFD

No meu primeiro contrato como professor substituto na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Tive a oportunidade de ministrar algumas disciplinas no Programa Especial de Formação Docente (PEFD). Como História da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Estas foram ministradas para professores das redes municipais de educação dos municípios do Estado do Amazonas, entre os anos de 1997 e 1999.

Estas experiências foram de fundamental importância na minha formação continuada, pelo fato de ter a oportunidade de trabalhar num programa de formação desbravador, nesta Região ainda considerada uma colônia em se tratando da educação, e da formação dos educadores da Educação Básica. Em meio aos rios amazônicos, viajando dias e dias para ministrar uma disciplina para professores da sede do município, e demais localidades interioranas do mesmo. Professores lotados em escolas rurais, que há seu tempo desenvolvem a função de professores e agricultores, ou pescadores.

São profissionais que assumem um compromisso de promover desenvolvimentos em regiões complexas. Pois têm que enfrentar resistências

culturais e ideológicas de líderes religiosos, ou indígenas que não concordam com as metodologias e as didáticas utilizadas pelos professores que em geral são originários de pequenas ou grandes cidades. E como tais, precisam de longos períodos de adaptação cultural para conviver como professores em localidades interioranas distantes na Amazônia.

Em viagens por comunidades rurais e indígenas constatei que alguns líderes religiosos não permitem que o professor autorize um tipo de roupa para as crianças realizarem aulas de Educação Física. As vestimentas só podem ser utilizadas, se o líder comunitário ou religioso concordar com o tipo e detalhes das mesmas. Se as roupas não atenderem o estilo autorizado pelo líder comunitário ou religioso. Os estudantes terão que voltar para suas residências. Isto cria, certo desânimo na vida estudantil das crianças no meio rural. Essa condição implica no processo de autonomia dos estudantes, e seguidamente dos professores, que passam a ver as suas atividades como trabalho escravo.

Eles dizem viver num embate, ou guerra cultural, tendo em vista que a cultura dos estudantes terá que ser reproduzida pelas lideranças. Os professores de algumas comunidades terão que ser meros reprodutores de conteúdos. Esse processo implica no desenvolvimento do currículo escolar, sobre o qual os professores, em jornadas pedagógicas realizadas na secretaria de educação, traçam as suas linhas didáticas de ensino e aprendizagem na escola e comunidade. Isto me faz entender que há pouco diálogo político educacional entre as lideranças urbanas, e os líderes, religiosos, comunitários e indígenas da zona rural. Frente a essas condições, em parte, o currículo escolar sofre fragmentação, e a educação dos povos do campo assume rumos políticos insustentáveis. Ambos os setores, estão de certa forma confusos, ou aderiva com o rumo político, didático e de gestão educacional que devem tomar, pois, conforme Paro (2005) afirma que “a administração escolar como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade” (PARO, 2005, p. 18).

Em uma comunidade do médio Rio Solimões, a escola foi construída no terreno de um líder indígena, depois de algum tempo, houve um desentendimento do líder com a secretaria de educação do município. O mesmo mandou arrancar a casa/escola de suas terras. Frente a esse cenário,

todas as crianças da comunidade ficaram sem aula, até que as lideranças negociassem entre si, e o professor voltasse a ministrar aula. As crianças entendem que há uma rivalidade do setor urbano contra eles e demais membros da comunidade, nunca acreditam que os erros políticos cometidos são causados pelos líderes comunitários. Esses fatos estabelecem distanciamento e atraso nas negociações socioeducacionais, que urgem por superar o lendário atraso educacional vivenciado desde os tempos Coloniais na Amazônia.

1.12 Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

De 2003 a 2008 Ministrei aulas na Escola Normal Superior da Universidade Estadual do Amazonas. O contrato foi resultado de uma seleção realizada no início de 2003. Nesta unidade tive a oportunidade de lecionar as disciplinas: Psicologia da Educação I e II; Currículo do Ensino Básico; Sociologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação, e Metodologia da Pesquisa.

Constatei que é desgastante ministrar diferentes disciplinas, porém, para mim foi de fundamental importância, tendo em vista o diálogo que estabeleci com os diferentes saberes, e, por conseguinte, com a construção de novos conhecimentos na área da educação.

Na Escola Normal Superior, tive a oportunidade de orientar vários trabalhos de conclusão de curso. Formar grupos de estudo e pesquisas com estudantes e professores. Participar de eventos nacionais e internacionais, assim como publicar um livro, vários capítulos de livro e artigos. Tive o privilégio de viajar para alguns eventos com passagem, aérea fornecida pela Reitoria da UEA. Como professor pesquisador cadastrado e reconhecido, e com apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa no Amazonas (FAPEAM). Realizei também inúmeras viagens pelo Brasil, participando e apresentando trabalhos em eventos científicos.

Na Escola Normal Superior, os grupos de estudo e pesquisa interagem de forma interdisciplinar e transdisciplinar, sempre na perspectiva de apresentar resultados científicos mais evidentes, e colocar o nome da instituição nos melhores patamares da investigação científica na Região. Tendo

em vista, que o longo período de colonização desordenada (BATISTA, 2007), e o capitalismo de exploração proporcionaram uma condição tardia ao avanço educacional na Amazônia. Fator que implica evidentemente no processo de produção de riquezas sustentáveis, a partir das próprias potencialidades Amazônicas. E certamente, a exportação dessas com qualidade.

De 2009 a 2014, tempo que estive lotado no Instituto de Saúde e Biotecnologia em Coari, antes de viajar para Portugal, teve a oportunidade de realizar inúmeras palestras, colaboração em orientação e banca de TCC na unidade da UEA no Pólo de Coari. Essa convivência foi de enorme satisfação para mim. Pelo fato de poder estar participando do crescimento dessa universidade com um maior número de pólos formando professores pelo interior da Amazônia.

Figura 3: Orientação de trabalho acadêmico na UEA



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Figura 4: Apresentação de trabalho na UFPB



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Figura 5: Apresentação de artigo no Paraná



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

1.13 Programa de formação de professores da Universidade do Estado do Amazonas (PROFORMAR)

Em 2005, já como professor contratado da UEA, participei de uma seleção para ser professor assistente no PROFORMAR na Capital, e nas sedes dos municípios no interior do Estado do Amazonas. Neste, as aulas eram ministradas em um estúdio, por professores doutores, e transmitida via sistema tecnológico para terminais instalados em escolas municipais, estaduais ou polos da UEA.

Figura 6: Formação no Proformar



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Além dos conteúdos ministrados, com base em um manual da disciplina distribuído com cada estudante da turma. Os professores em formação assistiam palestras, proferidas por experientes professores, além de inúmeros vídeos nas diferentes disciplinas.

O professor assistente assumia uma sala de aula de professores em formação, operava com as tecnologias, realizava as atividades didáticas transmitidas e mediadas pelos professores no estúdio central. Ao final de cada disciplina, a coordenação local entregava um envelope com as provas manuscritas, que na hora exata eram entregues ao professor assistente, e este, com orientação de um professor Dr. diretamente do estúdio central na capital, tirava as dúvidas e acompanhava a avaliação até o término.

Ao finalizar o horário de prova, os professores em formação entregavam ao professor assistente, que colocava todos num mesmo envelope e entregava ao coordenador. O mesmo colocava as provas e demais documentos num malote e despachava por via aérea, diretamente para a coordenação do Programa de Formação sediado no prédio da Reitoria da Universidade do Estado do Amazonas. Cada professor em formação tinha acesso ao link para conferir as suas notas. No dia seguinte era iniciada uma nova disciplina.

Em todas as disciplinas eu tinha direito a um manual, onde acompanhava as aulas, fazias as minhas anotações, refletia e dissertava sobre questões levantadas pelos professores titulares, e às vezes tiravas algumas dúvidas dos professores em formação.

A formação me proporcionou um crescimento educacional inexprimível, considerando que tive aulas sobre todas as disciplinas, isto é, ampliei conhecimentos que já possuía. E, no momento de escrever os meus artigos e capítulos de livro, constatei que estava mais seguro sobre devidos assuntos. Tendo em vista, que todos os professores eram doutores, explicavam de forma clara e organizada os conhecimentos. Facilitavam o entendimento e o diálogo entre os saberes.

1.14 Publicação de um livro e construção de conhecimento no PROFORMAR

Como professor assistente de uma turma do PROFORMAR, na Escola Normal Superior, tive o privilégio de publicar um livro de modo compartilhado com todas as professoras em formação da turma. Trata-se de um livro com 12 capítulos. Além de professor assistente, fui o coordenador do trabalho publicado. Intitulado “Perspectivas em currículo” o mesmo foi editado pela editora BK em 2005. Da 1ª e 2ª edição, houve uma tiragem de 600 exemplares, algumas autoras compraram 12 exemplares, ressaltando que foi um trabalho científico, resultado dos artigos exigidos pelos professores titulares da disciplina “Currículo do Ensino Básico”, como requisito básico para a nota da disciplina. Evidenciamos que não houve retorno financeiro sobre a venda.

Todos pagaram o preço que a editora cobrou por cada exemplar, salientando-se que eram autoras do livro.

7:



Figura

Publicação de livro no Profomar

Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Podemos afirmar que houve retorno científico, incalculáveis, pois o primeiro capítulo é de autoria do Dr. Evandro Ghedin e Ademar Vieira dos Santos. Isto resultou em bastante choro, ou lágrimas em sala de aula, pelo fato de estarem participando da publicação de um primeiro livro em toda a vida. Além do mais com o professor titular da disciplina, e com o professor assistente de sua sala.

A publicação do livro resultou num projeto de muita emoção, pois as autoras fizeram questão de comprar muitos exemplares para oferecer como presentes para os pais, esposos e demais parentes. Com o propósito de

demonstrar para a família, a importância de ser professora, e estar realizando educação continuada.

Em suas narrativas percebe-se que a escrita lhes proporcionou autonomia, de voltarem as suas escolas, não mais apenas como simples professoras do Ensino Fundamental, porém, como professoras escritoras e produtoras de conhecimento. Nessa perspectiva Freitas e Ghedin (2015) sublinham que:

A escrita, pois, não é só uma forma de expressão para o professor, é também a sua possibilidade de emancipação, entendida como de sua condição intelectual, pois os embates nos espaços de poder, que envolvem a produção do conhecimento, requerem o domínio da pesquisa e se materializam pela escrita na sua forma de comunicação e socialização dos resultados obtidos. A narrativa como processo de investigação é uma maneira de possibilitar resgatar ao professor sua condição intelectual, sua participação ativa na produção do conhecimento através da escrita, para que ele dê significado às suas experiências (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 125).

Os artigos que deram origem ao livro emergiram de ações reflexivas, e por conseguinte, narrativas significativas da vida acadêmica das professoras em formação. Significou mudanças profundas, em suas vidas, na história da educação no Amazonas.

Percebo que os programas de formação, nas localidades mais remotas da Amazônia, estão causando uma revolução frente à história que tínhamos em relação à Educação Básica. Assim como as históricas narrativas dos interioranos em relação os sonhos que todos tinham no que trata, a educação de seus filhos. De acordo com Batista (2007), os caboclos que até há algum tempo moravam em lugares bem distante, no meio da floresta, sonhavam que os seus filhos fossem doutores, porém, os professores que eram contratados para ministrar aulas para as crianças só possuíam o Ensino Primário ou Anos Iniciais.

Diante dessas circunstâncias, os nativos solicitavam ao governo, a contratação de um professor, ou uma professora. De modo geral, contratavam sempre uma professora, pois a cultural medieval impregnada na mentalidade dos povos da floresta concebia que o educador das crianças devia ser uma (professoras).

Ao chegar à comunidade, um comunitário selecionado, teria que ceder um aposento em sua residência para hospedar a professora. Em outro caso teriam que construir em um terreno de alguém, um alojamento para hospedar a professora. Assim como, assumiriam o compromisso de pescar e fornecer peixes e demais alimentos para a professora das crianças da comunidade. Isto pode ser considerado um grande avanço.

Porém, é muito remoto que tenha saído filho de caboco doutor de alguma localidade interiorana da Amazônia Colonial. Os programas de formação, mesmo diante das inúmeras limitações, têm nos possibilitado substituir os professores que têm apenas curso primário, por professores com curso superior, ou licenciatura plena. De forma urgente, este fator deve mudar o contexto educacional do Amazonas. Assim como o processo de competitividades dos povos dessa Região que há séculos continuam na condição de simples catadores.

1.15 As minhas experiências como professor concursado no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas em Coari

Em abril de 2009 realizei concurso na Universidade Federal do Amazonas para ser professor de didática geral nos cursos de licenciatura no Instituto de Saúde e Biotecnologia de Coari.

Ao assumir a cadeira, comecei a ministrar as disciplinas, Didática Geral, Legislação do Ensino Básico, Gestão da Educação e Metodologia da Pesquisa. No curso de Enfermagem ministrei, Metodologia da Pesquisa e Educação e Saúde. Nos cursos de Nutrição e Fisioterapia ministrei Metodologia da pesquisa. Em todos os cursos orientei um grande número de TCC.

No primeiro período de 2010, ao ministrar as disciplinas Legislação de Ensino e Didática Geral para uma turma de Matemática e Física, e outra de Biologia e Química. Elaborei um questionário com base no planejamento das disciplinas, nas explanações e reflexões realizadas em sala de aula sobre o conteúdo trabalhado, e a realidade educacional e política da cidade de Coari. Em nenhum momento citamos o nome da cidade de Coari. Porém, antes de

terminar a disciplina um casal de estudantes me chamou em particular e me fizeram a seguinte declaração: Professor a didática que o senhor ensina nos permite criar estratégias de ensino. Porém, esclarece toda a política educacional de Coari, é a nossa cara. Em conformidade, Cardoso, Alarcão e Celerico (2010) reafirmam que:

A atividade de rever a literatura existente implica um processo de transformação, uma passagem da informação ao conhecimento. A informação está nos livros. Artigos e outros suportes hoje disponíveis; são as chamadas fontes, a que se terá de aceder e a que se aludirá mais a frente. O conhecimento está nas pessoas. O analista trabalha a informação para transformá-la em conhecimento e, nesse processo tece de novo os fios que desenlaçou para os reelaborar num texto que resulte do seu conhecimento sobre o assunto e sirva de informação a quem o lê (CARDOSO; ALARCÃO; CELERICO, 2010, p. 22).

Após devolverem os questionários respondidos realizei a tabulação dos mesmos e estrai às ideias gerais, e escrevi dois artigos. Os mesmos foram aprovados e publicados no fórum ambiental de Alta Paulista. Depois de publicados, os artigos se tornaram material de leitura e reflexão e escrita das futuras turmas das mesmas disciplinas.

Figura 8: Representação da ação do Aprender pela Pesquisa.



Fonte: Adaptação de Bedin e Claudio (2019, p. 8).

Frente a estas condições, os estudantes ficaram curiosos, e cotidianamente começaram a realizar reflexões críticas e debates sobre outras problemáticas educacionais e políticas a luz da didática geral. “Além de tudo, é

importante que se diga, antes mesmo de começar que toda reflexão está historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico” (GHEDIN, 2002, p. 129). Isto contribuiu na construção de novos conhecimentos sobre a realidade local, e, por conseguinte, novos argumentos e narrativas para explicar novamente o que já havíamos levantado sobre a cidade.

Nesse processo de ações e reflexões criou-se em sala de aula um mecanismo circular de pesquisa e reflexão em relação àquela localidade. Nessa perspectiva Bedin e Pino (2019, p. 9) salientam que: Afinal, é necessário criticar, questionar e argumentar para que algo possa ser aperfeiçoado; “é isto que possibilita pôr em movimento a pesquisa em sala de aula”.

A partir desses momentos de reflexão, os estudantes universitários passaram a participar com mais frequência dos movimentos sociais, das passeatas políticas pela cidade, e todos esses fatos passaram a ser transformados em objetos de estudo, em resumos nas aulas de metodologia da pesquisa, e, por conseguinte, em debates. Nessas apresentações eles procuravam melhorar a própria oratória, com a pretensão de futuramente, como profissionais tomarem atitudes mais seguras sobre os destinos políticos do município.

A minha trajetória como pesquisador no Instituto de Saúde e Biotecnologia de Coari foi muito além da sala de aula e dos muros do Instituto, somente no Pólo de Urucum da Petrobrás no Médio Solimões, tive a oportunidade de realizar duas palestras. Entre aqueles trabalhadores tive a oportunidade de encontrar um casal de ex-alunos da Escola Normal Superior, um dos quais orientei o seu estágio supervisionado, e sua monografia de conclusão de curso. Os mesmos continuam realizando curso de pós-graduação. Em suas narrativas de vida, eles acreditam no conhecimento científico e técnico como principal recurso de desenvolvimento profissional na Amazônia e no mundo.

Figura 9: Palestra no Médio Solimões, ISB
Figura 10: Palestra no Urucum Petrobrás



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

1.16 Fatos marcantes na convivência acadêmica no Instituto

➤ Primeiro fato marcante

Um dia, às 10 horas, ao descer do meu gabinete em direção à sala de aula encontrei com o Felipe, aluno do curso de enfermagem. Meu ex-aluno de metodologia da pesquisa. O mesmo chorava inconsolavelmente. Perguntei o que aconteceu rapaz? Ele prontamente me respondeu. Professor, por favor, me ajuda, o meu orientador me abandonou faltando sete dias para a defesa da minha monografia de conclusão de curso. Ele disse que eu não tenho condições de defender, pois sou gago.

Eu simplesmente disse a ele, por favor, para de chorar, e após o meio dia passa comigo trazendo o seu trabalho para podermos planejar a sua defesa. No horário exato ele compareceu. Fiz uma apreciação de todo o texto e pedi para ele realizar um remanejamento e deslocamento de alguns trechos do trabalho e preparar os slides para a defesa.

No dia seguinte ele veio com a apresentação pronta. Reunimos alguns colegas, e nos três dias seguintes ele realizou três apresentações. Após a primeira apresentação ele não gaguejou. A banca se constituiu de um

pedagogo, orientador e presidente, um cientista social e um enfermeiro. Fiz o discurso introdutório e apresentação do concluinte, que em seguida iniciou sua apresentação. A banca examinadora de modo geral, os colegas convidados. Todos demonstraram profunda admiração pelo que estava acontecendo, pois o futuro enfermeiro não pronunciou nem uma palavra com gagueira, isto é, se apresentou como uma pessoa normal. Nem ele mesmo sabia explicar o que havia acontecido com ele.

No dia seguinte eu procurei a psicóloga do instituto e pedi explicação sobre o fato. Ela prontamente explicou. Professor, o senhor realizou três ensaios com ele antes do dia da apresentação, isto fez com que ele memorizasse todas as palavras que deveria falar. Os ensaios proporcionaram autonomia e fizeram com que ele perdesse o medo e apresentasse de forma organizada e com segurança.

Trata-se de um ato de discriminação e violência simbólica praticada pelo professor doutor, orientador do estudante de enfermagem. “A chamada violência simbólica, que é exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar” (ARANHA, 200, p. 88).

No meu entender este ato de exclusão social poderia causar profundas sequelas na vida profissional e motivacional do enfermeiro. O mesmo, se auto-flagelava no seguinte aspecto. Como vou ser um bom enfermeiro, se o meu orientador afirma que não sou capaz de defender a minha monografia? Diante dessas narrativas. Bandeira e Batista (2002) salientam que todos nós temos de pensar de forma crítica em relação ao preconceito, tendo em vista que este pode se constituir em uma fonte de violência. Isto, para o enfermeiro pode implicar num sentimento de incompetência no momento de cuidar de seus pacientes.

Hoje, o enfermeiro, detentor dessa história está formado, trabalha em grandes hospitais na capital do Amazonas, e juntamente com sua esposa e filhos desfruta de todas as prerrogativas que o curso lhe proporcionou.

➤ **Segundo fato marcante**

Ao chegar ao Instituto, nas primeiras horas da manhã para ministrar aula, se apresentou uma senhorita negra, cabocla, originária do Rio Juruá no

Estado do Amazonas. Professor eu fui abandonada por minha orientadora próxima do dia de defender a minha monografia. Ao conferir as minhas origens interiorana, e por ser de cor negra, ela me chamou e disse que não teria condições de defender a monografia, e nem de ser enfermeira.

No mesmo momento ela me apresentou a monografia. Juntamente com ela fizemos um esquema do que deveria ser alterado no texto, e tudo o que ela deveria apresentar. No dia seguinte ela veio trazendo os slides para apresentar. Depois de dois ensaios estava preparada para defender a sua monografia. Nessa perspectiva, fui até a coordenação do curso, e juntamente com a coordenadora em contato com os professores formamos uma banca examinadora. A mesma defendeu a sua monografia de enfermagem, de igual modo, tão bem, como qualquer outro estudante branco da área urbana, ou de outro estado brasileiro.

Refletindo sobre a história acadêmica do casal de estudantes, percebo que alguns professores já possuem em suas mentes um modelo de estudante, e por seguinte, um modelo de enfermeiro, como tal, precisam ser de pele branca, pois terão que vestir roupas brancas em locais brancos. Como também não podem ser gogos. Nesse aspecto entendo que os professores não estão percebendo que o enfermeiro, a priori, precisar saber lê o prontuário do médico e aplicar o medicamento prescrito no paciente.

➤ **Um terceiro fato marcante**

Uma noite, após a meia noite meu telefone tocou, pensei, e decidi atender, tratava-se de um estudante de licenciatura plena em Biologia e Química. O mesmo precisava de um aconselhamento, pois estava desempregado e havia sido abandonado pela namorada. Frente a essas condições, na ausência da família ele resolveu aproveitar uma corda da rede armada no próprio quarto para se suicidar.

No momento, em que ia se lançar de uma cadeira para cometer o ato de morte, sua família chegou de surpresa e o socorreu. Ele entrou num estado profundo de angústia, e urgentemente ligou para mim, pois precisava de alguém que lhe orientasse. Na tentativa de ajudar salvá-lo, gastei em torno de cinquenta minutos de aconselhamento, e acertei para encontrar com ele às 14 horas do dia seguinte na porta do gabinete do psicólogo, pois é um processo

de difícil compreensão, por quem estar a assistir, mesmo sendo pedagogo. Tendo em vista que ele não apresentava aspectos que me lavasse a perceber, ou definir alguma característica. Suas narrativas em reuniões, ou em sala de aula não revelavam qualquer identidade. Diante disso, Fukumitsu et al. (2015) revela que:

O suicídio é marcado por uma ambivalência entre o desejo de viver e o desejo de acabar com a dor, a impulsividade do ato ou tentativa e a rigidez de pensamento, já que a pessoa não encontra outra saída para seus problemas. Destaca-se a imprevisibilidade do suicídio, pois mesmo que a pessoa expresse a intenção de tirar a própria vida, na maioria dos casos não é possível compreender quando ou como se concretizará o ato ou a tentativa. Tal imprevisibilidade é observada em diversos casos de pessoas que indicam potencial suicida, pois acumulam as indicações de fatores de risco, mas que não consumam o ato. Da mesma maneira, há casos de pessoas que não apresentam nenhum fator de risco e, mesmo assim, cometem o ato (FUKUMITSU et al, 2015, p. 50)

O psicólogo realizou inúmeras seções de acompanhamento com ele. Hoje ele está formado, passou em concurso público, é um professor pesquisador, se casou com uma professora, e está construindo sua própria família. Na última vez que o encontrei, ele me falou que hoje, jamais cometeria tal ato. Pensa a vida de forma diferente.

1.17 Educação, formação de professor e inclusão social na Amazônia

Uma professora doutora do quadro efetivo do Instituto me procurou pedindo um favor. Marcamos um encontro no dia seguinte na minha própria sala. Às 10 horas ela compareceu e fez uma exposição do problema que estava vivenciando. Professor, eu estou reprovando quase todos os alunos. Estou brigando demasiadamente com eles. Eles estão se comportando mal. O que eu devo fazer com eles? Eu quero que eles sejam iguais aos meus alunos de São Paulo! Porém, a maioria deles veio de comunidades localizadas nos grandes rios amazônicos!

Com muita calma, eu disse professora eu não tenho uma receita pronta para resolver essa problemática. Poderia em primeiro lugar lhe dá uma simples aula sobre Amazônia. Formação de professores na Amazônia medieval, e lhe dizer que os seus alunos de São Paulo, no Ensino Básico tinham professores

mestre e doutores. Os seus alunos que vieram dos rios amazônicos, estudaram com professores que haviam cursado apenas o Ensino Médio.

Diante dessa situação, penso que a senhora pode criar estratégias didáticas para fazer com que eles possam realmente aprender, considerando a condição deles como homens de uma região remota. Os conflitos e cobranças exacerbadas não resolverão. Culturalmente, eles nunca serão iguais aos estudantes paulistas. Nessas perspectivas:

O ensino só atende sua finalidade essencial de promoção das potencialidades e capacidades humanas em todas as áreas do conhecimento e dimensões, quando desenvolvido no sentido de superar a homogeneidade de paradigmas valorizando a diversidade e as diferenças como riquezas da humanidade, em todos os cenários históricos e geográficos onde ela se encontra (MASCARENHA, 2018, p. 196).

Assim, sugeri a professora que usasse o conhecimento que possuía e criasse estratégias didáticas de ensino e aprendizagem, a partir das potencialidades, da diversidade, e das narrativas regionais que envolvem os aprendizes, E logo veria que alguns desses estudantes podem ir além do que poderíamos esperar em conhecimento. Cabe ao educador saber identificar os conhecimentos que eles trazem consigo. Tendo em vista que a vida, a cultura e a economia do lugar onde nasceram são comandadas pelos rios. Nesse contexto, Gonzaga, Gonçalves e Lima, (2021) explicam que:

O solo está sempre ali, fértil, precisando de cultivo. Os frutos dos encontros de leitura e discussão evidenciavam esse cultivo em suas singularidades aplicados aos acadêmicos da licenciatura em Matemática e Química; são o reflexo do outro em mim, as interseções de vidas que se cruzam e entrecruzam, demonstrando uma identidade coletiva dos profissionais em formação inicial, o desvelamento desse construir-se profissional de educação (GONZAGA; GONÇALVES; LIMA, 2021, p. 11)

Final do período a professora reuniu novamente comigo e fez um relato de agradecimento por tudo que havia acontecido, pois o comportamento, avaliação, e as notas dos estudantes haviam melhorado de forma significativa. Entendo que a mesma passou a compreender com mais clareza o território onde estava interagindo como profissional da educação. Diante das mudanças didáticas que ela proporcionou, a turma começou a se sensibilizar e crescer

epistemologicamente juntamente com a professora. Entendo, que mesmo diante da diversidade no cotidiano acadêmico amazônico, a praxis dos educadores podem ascender esperanças no contexto de vida dos estudantes, e por seguinte na comunidade de modo geral. Desta forma, Freire (1992) esclarece que:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, história, cultura e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 1992, p. 97).

Construir novas narrativas, e se entregar aos caminhos amazônicos como educador, significar estar consciente politicamente do tipo de sociedade que se quer formar nos distantes locais interioranos da Amazônia. Isto em parte depende da autobiografia que os professores e estudantes assumem sobre si, e as suas condições como agentes de transformação educacional e social na Região. Da disposição que têm de incomodar e ser incomodados frente aos desafios e aos novos destinos. Tendo em vista que temos a obrigação de educar para o desenvolvimento na Amazônia, porém, jamais tentar reproduzir de forma autoritária os conhecimentos, as metodologias e as práticas de outras localidades do Brasil. Assim, Ghedin (2002) aponta que:

Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (GHEDIN, 2002, p. 143).

A partir dessas reflexões entende-se que o conhecimento e as práticas ambientais precisam ser construídos pelo próprio povo que aqui vive, a partir das suas experiências, das necessidades, da cultura, da história e das especificidades do contexto dessa Região. Isto, sem dúvida, motivará a capacidade reflexiva e criativa dessa sociedade, que ao longo da história da Amazônia sempre recebeu os conhecimentos prontos, acabados e determinados.

1.18 Educação no Campo – PRONERA

O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 04 de novembro de 2010, numa quinta feira, assinou o decreto que trata da política de educação no campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo o decreto, a educação no campo compreende da creche à graduação e a oferta é de responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios. Trata-se de um decreto que organiza as políticas públicas e educacionais no campo.

A população que reside no campo, objeto do decreto, compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca respeito à diversidade nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia (MEC, 2010).

Como professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), tive a oportunidade de ministrar várias disciplinas para professores em formação do PRONERA. Especificamente com Estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso (TCC) na orientação de quinze professores em formação da comunidade de Repartimento e Caviana no médio Rio Solimões, a 200 quilômetros da capital, Manaus.

Na minha forma de perceber foi uma experiência revolucionária, em se tratando da formação do professor do campo, do homem da zona rural do Amazonas, tendo em vista as narrativas, e os sonhos que os professores alimentavam de melhorar a suas condições de formação, e, por seguinte, os pais de família, a aprendizagem e a qualidade de vida dos seus filhos.

Refletindo sobre esse programa de formação de professores. Constato que apesar das limitações, estamos conseguindo dá saltos históricos na formação dos professores, e, além do mais, num futuro próximo, o homem do campo no Amazonas, poderá estar proporcionando qualidade na educação, e em tudo mais, o que faz e constrói na Região. Considerando que na escola de Ensino Básico existente em Repartimento, o único professor que possuía curso de licenciatura era o gestor da escola básica existente na localidade. Os

demais professores que ministravam aula no Ensino Médio, só haviam cursado Ensino Médio também. Hoje, todos os professores já cursaram uma licenciatura.

1.19 Minha experiência como aluno de doutorado na Universidade de Aveiro no Norte de Portugal

Em 14 de fevereiro de 2015 embarquei para Portugal, tendo em vista a aprovação na seleção de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de Aveiro. Desci no aeroporto de Lisboa e fiz uma conexão para o aeroporto da Cidade do Porto às 10 horas. No dia seguinte fui conhecer o campus universitário, o laboratório de informática, configurar o computador ao sistema tecnológico da instituição, e assistir aulas das disciplinas de acordo com a certidão que apresento a seguir:

Como orientadora no Programa Doutoral (3º Ciclo) tive a professora Dra. Patrícia Pacheco Alexandra de Sá. E como co-orientador no Brasil, o professor Dr. Ericê Bezerra Correia. O mesmo morava e realizava pós-doutoramento na mesma universidade. Ao voltar ao Brasil, realizei a pesquisa no Curso de Matemática da Universidade Federal do Amazonas com o título: “O uso das tecnologias digitais na formação de professores com orientação EDS. Um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Matemática da universidade Federal do Amazonas”.

Ao concluir a investigação, sofri um acidente doméstico, fato pelo qual fiquei hospitalizado por alguns dias. Assim, somando-se com outras questões pessoais, eu não consegui retornar a Universidade de Aveiro. Frente algumas limitações na saúde, a junta médica solicitou, a minha remoção do Instituto de Saúde e Biotecnologia de Coari para Manaus. O magnífico reitor assinou confirmando, e por coincidência, voltei para a Faculdade de Educação para o Departamento de Teoria e Fundamentos, onde fui professor substituto, antes de fazer o concurso para Coari. Hoje, ministro as disciplinas: Psicologia da Educação I e II, Antropologia da Educação, Fundamentos da Educação nos cursos de licenciatura em diferentes unidades da Universidade da Federal do Amazonas.

1.20 Da Universidade de Aveiro a uma Experiência na Rede Latinoamericana de Competitividade Organizacional – RILCO

Pelo fato de estar realizando o doutoramento na Universidade de Aveiro, o Dr. Ericê Bezerra Correia me orientou a participar dos eventos científicos, escrever, publicar artigos e capítulos de livros, e por seguinte, fazer parte do comitê científico da Red RILCO. De acordo com documento que apresento adiante. Na qualidade de orientador, e de representante da Rede RILCO no Brasil, o Dr. Ericê faz breves narrativas sobre mim, e minha participação na RILCO.

“O professor Ademar Vieira, dos Santos tive a grata satisfação de conhecer em Portugal, quando da realização de seu Doutorado em Educação. Há época, sob intensos estudos, fizemos amizade e iniciamos atividades acadêmicas que se efetivaram com trabalhos em artigos, congressos, publicações de livros, etc.

Diante dessa interação, o professor Ademar, se destacou efetivamente, vindo a participar da Rede Latinoamericana de Competitividad Organizacional - RILCO, onde tem executado diversas ações, relacionadas a projetos e trabalhos acadêmicos, que o credencia a ser uma referência e destaque em nossa comunidade.

Registre-se que após a realização em diversos projetos acadêmicos, foi possível, termos a participação do professor Ademar, em várias articulações com países da Europa, América do Sul e América Central, buscando junto a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a realização de convênios e parcerias estratégicas em prol da Red RILCO.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo professor Ademar, tem proporcionado, situações de boa articulação, intercâmbio e desenvolvimento em projetos de pesquisas para várias instituições nacionais e internacionais.

Por todo este conjunto da opera, temos na referência deste profissional, sem dúvida, o parceiro acadêmico, profissional e pessoal, digno de nosso respeito e admiração.

Meus cumprimentos.

Atentamente.

Ericê Correia

Pós Doctor Innovation and Regional Development - UA/PT”

Esta experiência foi de extrema importância no meu crescimento profissional, tendo em vista que as orientações de tese se transformaram em um projeto científico de magnitude incalculável, pois eu mesmo não me imaginava falando sobre gestão escolar em uma conferência para vários países da América Latina. De alguma maneira divulgando o nome da Universidade Federal do Amazonas. Dialogando com os saberes, num grupo de pesquisa da Universidade Autónoma do México, e países da Europa. De acordo com o documento abaixo. Com isto adquiri uma nova visão sobre formação de professores, pesquisa científica e construção de conhecimento.

Figura 11: Comitê científico da RILCO

COMITÉ CIENTÍFICO	
<u>Miembros ajenos a la entidad editora internacionales</u>	
Dr. Carlos José Oliveira Silva Rodrigues	Universidad de Aveiro, Portugal
Dr. Ana Isabel Pires Beato Alves de Melo	Universidad de Aveiro, Portugal
Dr. Gonçalo Alves de Sousa Santinha	Universidad de Aveiro, Portugal
Dra. Marisol Pérez Campaña	Universidad de Holguín, Cuba
Dra. Anisela Ortiz Pérez	Universidad de Holguín, Cuba
Dr. Reynaldo Velazquez Saldivar	Universidad de Holguín, Cuba
Dra. Maria Rodriguez Gámez	Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
Dr. Sebastiana del Monserrate Ruiz C.	Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
Dr. Norberto Pelegrín Entenza	Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
Dr. Ericô Bezerra Correia	FACHUCA, Brasil
Dr. Emanuel Leite	Universidade de Pernambuco, Brasil
Dr. Emmanuel Sampaio	UNIVERSO, Brasil
Dr. Ademar Vieira Santos	UFAM, Brasil
Dr. Lázaro Rodríguez Ariza	Universidad de Granada, España
Dra. María Antonia Ruiz Moreno	Universidad de Granada, España
Dra. María Carmen Haro Dominguez	Universidad de Granada, España
Dra. Dainelis Cabezas Pulfés	Universidad de Granada, España
Dra. Jenny María Ruiz Jiménez	Universidad de Granada, España
Dra. Virginia Fernández Pérez	Universidad de Granada, España
Dra. Maribel Ferrer Vicente	Universidad de Oriente, Cuba
Dra. Maria Mima Castillo Rodriguez	Universidad de Oriente, Cuba
<u>Miembros ajenos a la entidad editora Mexicanos</u>	
Dra. María Concepción Ramírez Barón	Universidad Autónoma de Baja California
Dra. Blanca Rosa García Rivera	Universidad Autónoma de Baja California
Dra. Sonia Elizabeth Maldonado Radillo	Universidad Autónoma de Baja California
Dra. María de los Angeles Cervantes R.	Universidad de Occidente, México
Dr. Evaristo Galeana Figueroa	Univ Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Dra. Irma Cristina Espitia Moreno	Univ Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Figura 12: Publicación de artigo da

Los Retos de la Salud y la Competitividad en las Organizaciones Latinoamericanas
Primera edición (versión digital), Diciembre 2021
D.R. © Julio Álvarez Botello, Eva Martha Chaparro Salinas, Juan Alberto Ruiz Tapia, César Enrique Estrada Gutiérrez, María del Carmen Hernández Silva, María de la Luz Sánchez Paz
(Compiladores)
D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México
Diseño y diagramación: Río Subterráneo Editores
www.riosubterraneo.com.mx
ISBN 978-607-99575-5-1
El contenido de cada uno de los apartados de este libro es responsabilidad exclusiva de sus autor(es)
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.
Todos los derechos reservados.
Hecho en México.

1.21 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Este foi um dos programas de formação de professores da Educação Básica, que entre os anos de 2010 e 2019 vem sendo um dos contributos de fundamental importância no aumento do número de professores licenciados, formados em diferentes cursos na Universidade Federal do Amazonas. Todos os cursos de licenciatura da Universidade realizam seleção de turmas de

professores em formação. Principalmente nos municípios onde ainda existe carência no número de professores da Educação Básica.

Como professor do Instituto de Saúde e Biotecnologia em Coari, tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de Didática Geral, Psicologia da Educação II, Legislação de Ensino Básico e orientação de TCC. Um grande número dos ex-alunos dos PARFOR hoje são professores doutores. Isto é, estão somando na construção do desenvolvimento educacional e científico no Amazonas.

Como professor orientador de projetos de TCC, e monografia de conclusão de curso, tive também a oportunidade de escrever artigos com professores em formação do PARFOR e publicar o mesmo no encontro nacional do ENEM em 2012. Após termos o artigo aprovado, a reitoria da Universidade concedeu passagem para que nós fôssemos a Minas Gerais, especificamente a cidade de Uberaba apresentar o trabalho.

O fato de ter um artigo publicado em um evento foi substancialmente importante para um professor em formação do PARFOR. Ele exclamou professor, eu estou me sentindo valorizado, pois estou viajando para o evento do ENEM com um grupo de estudantes dos cursos de licenciatura regulares, que tiveram também seus artigos orientados pelo senhor, e por fim, aprovados. Significa entender que os estudantes, e o programa de formação, são tão importantes quanto aos cursos regulares da universidade. Diante disso, eu estou me sentindo um estudante universitário em potencial. Acabou aquele estereótipo de que nós não éramos estudantes universitários. Agora me sinto igual aos outros estudantes da Universidade Federal do Amazonas.

Salientando que dois dos estudantes dos cursos regulares que viajaram conosco para Uberaba. Um hoje é doutor em matemática, professor concursado do Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas em Coari, e o outro é mestre em ciências biológicas. Os demais são professores concursados da SEDUC. Todos se desenvolveram profissionalmente, escrevendo e publicando em eventos e revistas, nacionais e estrangeiras. Assumiram o hábito pela leitura, e hoje se veem como sendo iguais epistemologicamente, no campo de formação e de competitividade na Amazônia. Tendo em vista que esses profissionais influenciarão no ensino

básico, no ensino superior, e nos laboratórios de pesquisa no interior das universidades da Região.

1.22 Minha experiência como professor do PARFOR no município do Juruá no Amazonas

Ao concluir a minha pesquisa sobre as narrativas na constituição da formação de professores, fui surpreendido com mais uma viagem ao interior da Amazônia. Desta vez para ministrar as disciplinas (Organização do Trabalho Escolar e A Criança e a Linguagem Oral e Escrita) para professores em formação do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. No Município de Juruá no Alto Solimões.

De uma turma de trinta e sete professores, 50% deles trabalham na zona urbana, e os demais da zona rural. Todos têm importantes histórias de vidas, narrativas impressionantes que confirmam o compromisso político e educacional de cada um com o futuro do povo amazonense, em especial da comunidade de Juruá.

Como guerreiros declarados, pela educação dos caboclos da floresta, eles enfrentam ameaças de serpentes de grande e pequeno porte nos arredores e dentro de suas casas, ou escolas onde trabalham na zona rural. Em algumas comunidades mais remotas, eles temem os animais ferozes, que por raras vezes já apareceram, ou devoraram alguns animais domésticos dos comunitários.

Dialogando, e ouvindo as narrativas de muitos professores em formação, constatei que todos, além de ter formação acadêmica para ensinar as crianças, precisam saber lidar com agricultura familiar, mesmo aqueles que residem na zona urbana do município. Tendo em vista a cultura e a economia local.

De acordo com as narrativas de Souza (2023), todos os professores da localidade enfrentam problemas sociais, econômicos e políticos frente às suas subjetividades como sujeitos no cotidiano do interior Amazônico.

Diante dessas condições Souza (2023 b) afirma que todos os professores do Juruá, na atualidade precisam assumir compromisso e práxis políticas mais críticas frente a certos descasos em relação à educação e o salário dos professores, além de outras questões estruturais na cidade e interior.

A experiência no PARFOR em Juruá me acrescentou muitas narrativas de vida. Ouvei novas histórias sobre a educação no interior da Amazônia. Narrativas das quais emergem a urgente necessidade que todos nós professores e pesquisadores têm de lutar pela educação na Região.

A dinâmica que estamos realizando na figura abaixo trata de uma reflexão sobre a importância do diálogo dos saberes no contexto acadêmico e epistemológico do Juruá e demais localidades da Amazônia e do mundo.

Figura 13: Formação do PARFOR no Juruá.



Fonte: acervo pessoal do autor (2023)

Figura 14: Palestra no Parfor



Fonte: acervo pessoal do autor (2023)

CAPÍTULO II - AVANÇO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Durante o século XX, de acordo com Saviani (2011), o Brasil passou de um atendimento educacional de baixas proporções, condições características de um país predominantemente rural, para apresentar serviços educacionais de grande escala, que pudesse acompanhar o crescimento populacional e econômico que na época conduzia o país a altas taxas de urbanização e industrialização. Frente a essas condições se constatou em termos qualitativos que o país saltou de 2.238.773 estudantes (Ensino Fundamental: 2.107.617; Ensino Médio: 108.305; Ensino Superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (Fundamental: 35.792.554; Ensino Médio: 6.968.531; Superior: 1.947.504) em 1998 (BRASIL, 2003, p.106). Considerando-se que na época, 1933, a população do país estava em torno de 40 milhões, e passou para 167 milhões em 1998. Assim, se conclui que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes. Diante desse cenário, concluímos relativamente, que a trajetória do século XX representou do ponto de vista quantitativo, no olhar de Saviani (2017), um significativo avanço no campo educacional.

Nessa direção constata-se que o avanço quantitativo representou significativamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, que corresponde à escolaridade obrigatória de oito anos, recentemente elevada à de nove anos com a incorporação das crianças de seis anos de idade. Frente a essas condições vieram à tona de acordo com Saviani (2017b), os problemas relativos à qualidade revelada pelas avaliações, tanto nacionais como internacionais, que reiterativamente evidenciaram condições de insuficiência de desempenho, assim como dificuldades de universalização da conclusão do Ensino obrigatório. De acordo com a “Síntese de Indicadores Sociais”, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em outubro

de 2009, metade (50,2%) dos brasileiros que não haviam concluído o Ensino Fundamental.

Da discussão sobre o problema da qualidade de ensino no Brasil, emerge evidentemente como uma das questões mais controversas e de maior notabilidade é a formação de professores, por considerar que os professores e as instituições formadoras são apontados como verdadeiros vilões por autoridades setores econômicos e políticos, assim como por inúmeros intelectuais influentes na mídia. Na concepção de Saviani (2017b), ainda que no Brasil essa questão seja vista de exclusiva gravidade, trata-se, no entanto, de um problema de caráter geral que afeta, na atualidade todos os países em maior ou menor grau.

No contexto da formação de professores segundo Saviani (2017b) se configuram dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XX quando, tentaram resolver o problema da instrução popular, frente a essas circunstâncias foram instalados em cada país os sistemas nacionais de ensino. Os sistemas estabeleceram normas e exigências para dar respostas institucionais sobre formação docente. Na busca constante de respostas, os dois aspectos constitutivos do ato docente, e nomeadamente, o conteúdo e a forma, que forjaram e deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores.

De um lado apresenta-se o modelo para o qual a formação de professores se limita na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de estudo e conhecimento do professor, de modo a corresponder com a disciplina que o professor irá ministrar. Nessa perspectiva, considera-se que a formação pedagógico-didática se dará em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento nomeadamente organizado, adquirido na própria prática, nos treinamentos cotidianos. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que é chamado de “modelo dos conteúdos cultural-cognitivos de formação de professores”.

2.1 Perspectivas da formação de professores no Brasil de hoje

Vemos que os dilemas que caracterizam a política de formação docente, na atualidade nos colocam desafios que precisam ser enfrentados de forma

mais evidente. Os principais são: a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”; b) descontinuidades das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, sobre os quais a formalidade do cumprimento das normas legais são impostas sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino. Sobre esta breve análise apresentada, vemos que os dilemas que caracterizam a política de formação docente, no Brasil de hoje, nos colocam desafios que precisamos enfrentar de forma mais efetiva.

2.2 O que pensam sobre Licenciaturas

Oficialmente no Brasil, de acordo com a legislação atual (LDB 9394/96), a formação inicial de professores da Educação Básica será realizada nas instituições de nível superior:

A formação inicial de professores da educação básica deve ocorrer em nível superior: Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, observa-se que todos os cursos de licenciatura são importantes no desenvolvimento da Educação Básica, porém, percebe-se que o curso de Pedagogia se destaca, tendo em vista que os pedagogos devem estar preparados para lecionar as disciplinas para os estudantes dos Anos Iniciais, assim como também são responsáveis por outra etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil. Nessa direção, os pedagogos devem estar bem habilitados para ministrar as outras disciplinas que compõem a grade curricular desse nível de ensino, por exemplo: Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. Todas as disciplinas pontuadas são trabalhadas dentro de um contexto filosófico interdisciplinar, obedecendo

as diferentes fases de desenvolvimento humano (SZYMANSKI; MARTINS 2018).

Para ilustrar, nessa linha da formação de professores, Shulman (1986) propôs as características das diversas áreas do conhecimento humano, dessa maneira também afirmou a necessidade de estudar o conhecimento do professor em relação à disciplina a ser ministrada. Em consequência, Shulman (1986) esquematizou três eixos do conhecimento do professor no que se refere ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, as quais são elencadas a seguir:

- O conhecimento do conteúdo da disciplina;
- O conhecimento didático do conteúdo da disciplina;
- O conhecimento do currículo.

Adicionalmente, Shulman (2005) enunciou as seguintes categorias de base dos conhecimentos do professor:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento didático, levando em consideração os princípios e as estratégias de organização das aulas e da disciplina;
- Conhecimento do currículo, em especial o domínio dos materiais e programas que servem de ferramenta para prática docente;
- Conhecimento didático do conteúdo nesse contexto tem-se junção entre dois elementos importantes da prática docente: a disciplina a ser ensinada e a pedagogia;
- Conhecimento dos estudantes e de suas características
- Conhecimento dos contextos educativos, que implica desde o funcionamento do grupo de estudantes e a gestão escolar até o carácter cultural das comunidades;
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades e os valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Em adição, conforme Alarcão (1996) mostra na tradução da expressão “pedagogical content knowledge” como saber ensinar algo e se distancia da dicotomia entre o saber algo e o saber ensinar.

Com base nas pesquisas de Shulman, torna-se evidente, que a constituição do processo de formação de professores pode ter as necessidades de articulação necessárias à prática docente, nesse sentido somente será

efetivada quando o professor possuir conhecimento do conteúdo do qual vai ensinar e também o conhecimento curricular e didático deste mesmo conteúdo.

2.3 O lócus da minha formação profissional: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) / Câmpus Manaus. Nela insere-se a Faculdades de Educação neste ambiente histórico de 112 desta universidade. A história secular da UFAM, em conformidade com Brito (2011) registra o processo de constituição desta Instituição Ensino Superior (IES).

No dia 17 de janeiro de 1909 esta instituição foi criada e representou um marco tanto para o Ensino Superior do país e também para a região Norte e principalmente o estado do Amazonas, que teve por denominação de Escola Universitária Livre de Manáos, após transformação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas e administrada pelo Tenente-Coronel Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves.

Na mesma época em sessão solene realizada em 15 de março, foram implantados os cursos de Farmácia, Odontologia e Agrimensura. Em 13 de julho de 1913, devido a situação política decidiu-se fortalecer o Ensino Superior no Amazonas, por decisão da Congregação reunida, tomou-se a decisão que a Escola Universitária Livre de Manáos seria chamada de Universidade de Manáos.

Todo este processo foi consequência do respeito pela universidade deveu-se em função de sua atuação pedagógica e à qualidade dos seus quadros docente e também do discente. No contexto da criação da Zona Franca de Manaus e suas demandas por profissionais qualificados em diferentes campos de atuação, que em 1962, no governo do Presidente João Goulart, foi instituída a Universidade do Amazonas (UA), constituindo-se e fortalecendo-se no cenário da Educação Superior no estado do Amazonas e Região Norte.

Décadas depois devido a expansão econômica e aumento da população, portanto, havendo a necessidade de intensificar investimentos educacionais. Em 2002 foi sancionada a Lei Nº 10 468, alterando o nome UA para Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Destas configurações

políticas de Educação Superior, no estado do Amazonas, ocorridas desde os anos de 1909, aos dias atuais, a UFAM possui uma organização administrativa e pedagógica de estrutura multicampi, assumindo em seus projetos institucionais o compromisso social, educativo e formativo, fazendo-se presente em diferentes espaços no interior do estado, a saber: no Alto Solimões, Médio Solimões, Médio Amazonas, Baixo Amazonas e Vale do Madeira. Suas ações se dão no âmbito da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como Unidade Acadêmica deu-se no ano de 1970 conforme Art. 6º do Estatuto da UA aprovado pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 706/70 e do Decreto nº 66.810 de 30.06.1970, assinado pelo Presidente da República Emílio G. Médice. Sua Homologação pelo Ministro da Educação ocorreu no dia 17 de janeiro de 1975, em decorrência do Parecer nº 4.109, de 06/12/1974 do Conselho Federal de Educação. No dia 1º de setembro de 1975, através do Decreto nº 76.175, o Presidente Ernesto Geisel determina a sua homologação.

O ressurgimento da Universidade é mantida pela Fundação Universidade do Amazonas, conforme Lei nº 4069, de 12 de junho de 1962, Decreto nº 53.699, de 13.03.1964 e Decreto nº 657, de 27.06.1969 - irá proporcionar mudanças estruturais na Instituição. Em decorrência disso e das reformas do ensino superior determinada pela Lei nº 5.540/1968 que cria a Faculdade de Educação como Unidade isolada dos cursos da área de Ciências Humanas, a partir de 1970, o curso de Pedagogia separa-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e passa a constituir-se como uma Unidade Acadêmica.

A FACED DA UFAM foi estabelecida como Unidade Acadêmica em 1970 pelo Art. 6º do Estatuto da UA aprovado com o parecer do Conselho Federal de Educação nº 706/70 e do Decreto nº 66.810 de 30.06.1970, com a assinatura do presidente Médice. Sua Homologação pelo Ministro da Educação ocorreu no dia 17 de janeiro de 1975, em decorrência do Parecer nº 4.109, de 06/12/1974 do Conselho Federal de Educação. No dia 1º de setembro de 1975, através do Decreto nº 76.175, foi homologado pelo presidente Geisel. A Faculdade de Educação é organizada da seguinte forma:

- Conselho Departamental - CONDEP;

- Direção e Vice-Direção;
- Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia;
- Colegiado do Curso Formação de Professores Indígenas;
- Departamento de Administração e Planejamento;
- DAPLAN, Departamento de Métodos e Técnicas;
- DMT, Departamento de Teoria e Fundamentos;
- DTF, Departamento de Educação Escolar indígena;
- DEEI, o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE;
- Núcleos: EDUBRAM, NEPE, NEPPD, NEREGAM, NUPES e CEFORT.

A Universidade é mantida pela Fundação Universidade do Amazonas, conforme Lei nº 4069, de 12 de junho de 1962, Decreto nº 53.699, de 13.03.1964 e Decreto nº 657, de 27.06.1969 - proporcionou mudanças estruturais na Instituição. Em decorrência disso e das reformas do ensino superior determinada pela Lei nº 5.540/1968 que cria a Faculdade de Educação como Unidade isolada dos cursos da área de Ciências Humanas, a partir de 1970, o curso de Pedagogia separa-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e passa a constituir-se como uma Unidade Acadêmica. A criação da Faculdade de Educação, conforme o Art. 30 da Lei 5.540/68, tinha como objetivos possibilitar à sociedade o curso de pedagogia como licenciatura plena para formar especialistas em educação, destinados ao trabalho de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para o ensino básico.

Em função da Resolução nº 013/90 - CONSEPE - artigo 13, inciso II, 14 e 16 - foi elaborado e aprovado pela Resolução 05/95-CONDEP, datada de 25 de maio de 1995, um Projeto Pedagógico para o curso. Nele foi definido que: a docência é a base da formação do educador e a habilitação para o magistério de 1º a 4ª séries (do antigo 1º grau) como exigência para qualquer outra especialização; a conclusão do curso de graduação em Pedagogia possuía uma carga de 2717 horas-aula; habilitações em Administração Escolar; Inspeção Escolar; Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

A partir da portaria 399/89-CFE/MEC surge uma nova exigência para o registro dos docentes nesta área: "a comprovação no diploma de que o mesmo cursou a disciplina Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas - ministrada sob forma de Estágio Supervisionado", o currículo do curso de Pedagogia teve

de ser novamente modificado para introduzir no seu bojo a Habilitação para o Magistério do 2º Grau. As modificações apresentadas foram submetidas às instâncias competentes e aprovadas pela Câmara de Ensino de Graduação em 22 de Janeiro de 1997, e foi modificado o curso com a publicação da Resolução nº. 002/97.

Com modificações no projeto em 1999, o curso de pedagogia foi estruturado para preparar o pedagogo com a formação sustentada na relação teoria e prática, tendo a pesquisa como eixo estruturador, a fim de que a prática pedagógica pudesse dar conta de refletir e articular sobre as teorias e realidades educacional.

Na atualidade, o curso de Pedagogia é definido como Licenciatura em Pedagogia, em conformidade com o inciso VIII do Art. 3 da Lei nº 9.394/96, sendo assegurada a formação específica do Pedagogo em nível superior, conforme indicado nos termos dos pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006, assim como na Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006. Tendo como eixo a formação da criança, das chamadas primeira infância (de 2 a 6 anos) e segunda infância (de 7 a 10 anos), a organização curricular, os conteúdos e as estruturas didáticas foram redefinidas. Além da formação para atuar na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, a licenciatura em Pedagogia forma o Pedagogo em Gestão Educacional e Escolar, em cinco anos, distribuída a matriz curricular em 10 períodos letivos.

O curso de licenciatura Formação de professores Indígenas é o curso mais recente da FACED, sendo criado e tendo iniciado suas atividades em 2008. Esse curso atende a política informativa e de inclusão dos Povos indígenas, estabelecida pelo Governo Federal, por meio do PROLIND-SECADI-MEC. Política essa que, há muito tempo vem sendo reclamada pelas populações indígenas pelo acesso à educação formal de nível superior. Além dos cursos regulares, a FACED oferece cursos de especialização lato sensu a formação de licenciatura em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que é oriundo do Programa Especial de Formação Docente - PEFD, desde 1999.

A FACED possui ainda, os Laboratórios: Hipermídia de Aprendizagem e de Informática, Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática; de Alfabetização e Letramento e a Brinquedoteca. Possui as Revistas: Dialógica

(eletrônica) e Amazônida (PPGE). O Programa de Pós-Graduação em Educação possui os Cursos de Mestrado e de Doutorado. É o primeiro curso de Pós-Graduação *Stritu Sensu*, genuinamente da UFAM. Foi criado no bojo do Projeto Norte de Pós-Graduação e aprovado pelo Conselho de Sub-Reitores de Pós-Graduação da Região Norte no dia 09/05/1986. Ainda em 1986 foi aprovado nas instâncias competentes da UFAM e submetido ao CTC/CAPES/MEC, em 1986. Suas atividades acadêmicas tiveram início em 1987.

Com o processo de expansão da rede pública federal de educação superior, a Universidade Federal do Amazonas criou o Instituto de Saúde e Biotecnologia em Coari, o Instituto de Agricultura e Meio Ambiente em Humaitá, o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia em Parintins, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia em Itacoatiara e o Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant. No Campus Manaus, o mais antigo, encontra-se a Faculdade de Educação na qual o Programa de Pós-Graduação em Educação está inserido. Todos esses campi têm engendrado esforços enormes para formar doutores em todas as áreas para qualificar o seu trabalho.

Esse contexto aponta para um grande desafio: formar mestres e doutores na região e para a região, dada a dificuldade de enraizamento de doutores no Estado devido o isolamento geográfico vivido e ser culturalmente diferenciado. Para responder a isto o Programa organiza-se em um núcleo temático denominado: Educação, Culturas e Desafios Amazônicos.

O Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas foi criado em 1986 num esforço conjunto da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e, posteriormente, integrado à denominação Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE. Em 1987, o Curso iniciou a primeira turma de 12 mestrandos. Em 1995, o Curso recebeu seu credenciamento no MEC. Assim, no início das atividades do PPGE, a participação dos doutores do ICHL representou um percentual significativo do corpo docente. Em 2005, o PPGE contou com dois professores doutores do ICHL, na condição de colaboradores, reflexo da política de qualificação no âmbito da UFAM, em que a FACED conseguiu ampliar consideravelmente seu quadro de professores doutores, garantindo o desenvolvimento e o processo de consolidação de seu Programa

de Pós-Graduação em Educação. A tendência do PPGE é priorizar, cada vez mais, a sua identidade na área da educação, buscando a formação de seu quadro permanente com docentes doutores nessa área.

No Projeto de Reestruturação do PPGE visualizou-se a construção da identidade para o Programa, fundada no compromisso e na responsabilidade frente à realidade amazônica, colocando-se a serviço da identificação e compreensão da problemática regional, formulando alternativas no campo da educação. O PPGE precisou marcar presença na Região: fortalecendo sua identidade, enriquecendo-se e dinamizando-se com as contribuições de outras áreas, num processo de mútua fecundação, sem perder de vista seu objeto próprio de estudo. Nessa nova concepção, o Programa se estabeleceu como processo de informação, formação e redimensionamento da prática educacional, sendo um dos elementos com que se buscou e busca-se a transformação da realidade amazônica. Essa proposta, além de procurar atender às diversas recomendações feitas pelos pareceristas e visitantes da CAPES ao longo da história do Programa e de adequar-se também aos novos prazos e critérios estabelecidos nacionalmente, estava em sintonia com o próprio Plano de Gestão e Planejamento Estratégico da atual administração superior da Universidade Federal do Amazonas, assim como com o V Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG), que pretendia "construir uma base mínima de pessoal da região para a região, através da qual a Amazônia possa planejar seu crescimento e concorrer com chances de obter recursos que auto-sustentem o sistema".

2.4 Investigações na formação inicial no Curso de Pedagogia

A formação de professores, ou pedagogos frente aos avanços sociais e científicos do novo milênio, torna-se a cada momento, um problema a ser pensado por todas as instituições de ensino, programas de formação, educadores, famílias, governantes, e demais segmentos da sociedade. Confirmando essa perspectiva Fernandes e Curi (2012, p. 45) sublinham que: "A formação de professores vem sendo percebida como uma questão

fundamental nos sistemas educacionais, nas licenciaturas e fortemente nas iniciativas individuais; que apontam uma nova vertente de preocupação que é a formação dos professores para os anos iniciais”. De fato, percebe-se ser uma urgência para cada sociedade, pois depende do nível de conscientização política, e científica que os cidadãos de cada local possuem, e as perspectivas de desenvolvimento educacional que vislumbram para a sociedade onde vivem e evidentemente os desafios de competitividade do mundo globalizado, que em cada instante do cotidiano surgem em diversos ambientes, por exemplo: na escola básica, nos laboratórios, e nas universidades, experiências científicas e tecnológicas inéditas.

Igualmente importante Fernandes e Curi (2012) analisaram as preocupações de estudantes de Pedagogia em relação à formação para ensinar diferentes saberes. Também, relatam nesta pesquisa de campo as respostas de um questionário respondido por 387 alunos de um curso de Pedagogia de uma universidade particular da cidade de São Paulo. No seu conjunto, destaca-se a preocupação deles com relação à teoria e a prática para ensinar Matemática em função dos conteúdos matemáticos e também ao currículo desta disciplina. Além do mais, mostram as lacunas na formação e o desafio de desenvolver conhecimentos específicos para ensinar algumas disciplinas que não são definidas apenas pelos conteúdos, mas também pelo ensino deles para que possam ser aprendidos pelos alunos.

Nesse contexto, os pedagogos constituem-se como profissionais que desenvolvem atividades de ensino nas quais organizam o conhecimento para as crianças, ao retomarem de suas vivências cotidianas com os números, formas e espaços (Aritmética e Geometria), ao longo de suas trajetórias nos anos iniciais, de modo a iniciar uma sistematização dessas noções. Pois entendemos que as habilidades matemáticas que os estudantes devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos, isto é, das chamadas “quatro operações” que são de fundamental importância no desenvolvimento educacional das crianças, porém, de início na formação dos professores que ensinam matemática. Nessa direção: a formação de professores não deve consistir no treino de receitas e métodos que são diretamente aplicáveis na sala de aula, mas deve, em primeiro lugar e acima de tudo, ajudar os futuros professores a desenvolver sua autonomia.

(SERRAZINA, 2001). Em conformidade com Fernandes e Cury (2012, p. 46) descreve-se que:

Tardif (2002) e Shön (2000) destacam que os saberes dos professores são construídos desde que eram alunos da escola básica, em sua trajetória pré-profissional e estes influenciaram sua atuação docente. Outro ponto importante destacado por Tardif (2002) é que os conhecimentos dos professores são situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho docente e ganham sentido nessa situação (FERNANDES; CURI, 2012, p. 46).

Nesse aspecto percebe-se a existência de um processo de interação que diuturnamente toma forma histórica na formação dos pedagogos que ensinam nos anos iniciais, e, por conseguinte, na formação das crianças.

Estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos Cursos de Licenciatura vai além do interesse em discutir uma pedagogia universitária, mesmo entendendo que este motivo já seria de alta significação. Investigar o processo pedagógico que se realiza no espaço da formação de professores alcança novo significado quando se percebe que, a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, tendo em vista que ela é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual cujos níveis macro e micro se relacionam. Não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, porém, a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividades que a permeiam (CUNHA, p. 104).

Em adição, nesse contexto encontram-se as possibilidades, dificuldades e também desafios associados na formação de professores. Assim, identifica-se uma distância entre o conhecimento da universidade e o cotidiano escolar, pois esta associação não é realizada na formação inicial. Adicionalmente, Cunha (2001, p. 104) salienta que:

Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos

desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciados, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará (CUNHA, 2019, p. 104).

Assim, tem-se um fator relevante nesse contexto que é à distância dos formadores com realidade da escola, percebe-se uma dificuldade para transformação da prática docente (FIORENTINI, 2010). No seu conjunto, esta investigação insere-se na formação inicial do pedagogo notadamente na teoria e prática do ensino. Desta forma, a pesquisa surge da inquietação acerca das possibilidades que professor e estudantes desenvolverão no decorrer de uma disciplina obrigatória que consta na grade curricular do curso de licenciatura em Pedagogia.

Figura 15: Acadêmicos da Pedagogia da FACED



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

2.5 A formação e as práticas dos professores no contexto atual

De acordo com Zanetti e Júlio (2021), o parecer que trata sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2005) devidamente homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, caracteriza a formação do pedagogo e nomeadamente contempla a questão do

atendimento neste nível de Ensino. Nessa perspectiva, de acordo com Brasil (2005), o pedagogo se transforma em um profissional com importantes características, tendo em vista a sua preparação para participar da gestão escolar, assumindo práticas escolares e não escolares, como a alfabetização e a sociabilização dos conhecimentos produzidos no contexto escolar, de modo a garantir a aprendizagem de qualidade.

Em se tratando das práticas escolares, dentre muitas outras contribuições que pode assumir, o pedagogo, profissional polivalente, é responsável por lecionar todas as disciplinas que compõem o currículo escolar da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que o professor não domine o assunto, ou não tenha devida afinidade com o mesmo deverá ter uma formação adequada que possibilite ministrar os assuntos e tópicos que permitam à aprendizagem com qualidade e quantidade estabelecida nas diretrizes curriculares.

No contexto da docência de nos Anos Iniciais, o documento oficial vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) tem apresentado focos sobre as habilidades que realmente se espera que os atuais estudantes desenvolvam. Isto evidentemente influenciará no currículo que estará em plena ação na sala de aula no que se refere à aprendizagem das disciplinas. Esse processo traz no seu bojo um conjunto de aprendizagens evidentemente essenciais que os estudantes na sua maioria devem desenvolver ao longo da Educação Básica e das demais etapas e modalidades. De maneira que os estudantes possam assegurar seus direitos reais de aprendizagem e desenvolvimento. Tudo em inteira conformidade com o que designa o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Ampliando os atributos do pedagogo, Zanetti e Júlio (2021) salientam o fato do pedagogo ter de ensinar Matemática tem estimulado uma grande demanda de pesquisas neste tópico do conhecimento científico. Frente a essas circunstâncias, o tema formação de pedagogos em relação à matemática vem crescendo expressivamente nos últimos tempos. Nessa direção, Ferreira (2007) afirmaram evidentemente que havia um resumido número de pesquisa sobre a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com exceção de dois estudos de pesquisa, os demais se referem ao curso de magistério. Esse cenário passou por profundas mudanças,

tendo em vista que segundo Fiorentini, Passos e Lima (2016), atualmente houve um aumento expressivo do número de pesquisas nesta temática.

2.6 O Ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas

Ingressei no Curso de Pedagogia em 1985, a pretensão de início era cursar Medicina, porém, cedo mudei de ideia, tendo em vista a condição econômica de meus pais, e os elevados preços de alguns livros e demais materiais escolares do curso de Medicina, mesmo numa universidade pública.

O curso universitário em toda a sua trajetória foi muito impactante, pois, pelo fato de estar habituado à prática de leitura, acreditava que era um estudante exemplar, que possuía muitos conhecimentos sobre todos os conteúdos ministrados. Ao assistir as aulas, fui percebendo que possuía muitos conhecimentos, porém, os conteúdos que os professores ministravam eram bem planejados, de acordo com o contexto histórico da sociedade, pois segundo Serrazina (2001, p. 46). “Uma relação dinâmica entre práticas e crenças de professores pode resultar em mudanças significativas no conhecimento do professor. Segundo a autora, o caminho possível para essa transformação é a reflexão sobre práticas, propostas curriculares e concepções do ensino aprendizagem”. Da forma didática como abordavam, os professores esclareciam os acontecimentos atuais e as perspectivas futuras, tudo de maneira organizada.

Diante desse cenário acadêmico fui descobrindo cotidianamente que não sabia muito deveria continuar estudando ainda mais em quantidade e qualidade. Dessa forma, deveria entender o contexto histórico sobre os quais os fatos haviam acontecido, e ter consciência sobre o desencadeamento histórico de cada pessoa na sociedade. Assim, passei a entender com mais clareza que o fato de estar me formando não garantia o conhecimento completo nesta área. Então, passei a entender que urgia a necessidade de relacionar as teorias com as experiências acadêmicas que estava vivenciando cotidianamente.

Nessa fase de meu trajeto acadêmico compreendi que o conhecimento não é construído aleatoriamente, ele se dá a partir do momento que refletimos sobre o senso comum do cotidiano e demais ações do dia a dia. E após esse processo, levamos as problemáticas da vida real a uma reflexão das teorias estudadas no interior da sala de aula ou fora dela. Em suma, momento a partir do qual desenvolvemos habilidade e competência pedagógicas e didáticas para criar estratégias educacionais e técnicas que possam nos ajudar a vislumbrar mudanças e condições melhores de vida para mudar transformar que vivemos.

O estágio supervisionado não me proporcionou mudanças educacionais e didáticas profundas implementadas pela orientadora, ou supervisora de estágio. Tendo em vista as mudanças logísticas do edifício da Faculdade de Educação, do centro da cidade de Manaus para o Campus Universitário. Assim, como o assoberbamento de atividades acadêmicas vivenciadas por todos os professores na época. O máximo que a professora pode dispor foi em torno de três encontros de orientação em seu gabinete na Faculdade de Educação, além de um, ou dois textos que não tratavam claramente sobre estágio supervisionado. Durante minha experiência na escola como estagiário, ouvi raras falas da pedagoga sobre interdisciplinaridade.

Não era solicitado por parte do departamento, ou mais especificamente pela professora orientadora, um projeto detalhado de estágio supervisionado para ser executado na escola. Dessa maneira, eu como estagiário tive que procurar uma escola para realizar o estágio, de preferência próximo a minha residência, ou no caminho da Universidade Federal do Amazonas. Após falar com o gestor e a pedagoga da escola, recebi uma carta de apresentação na secretaria da faculdade para apresentar ao gestor da escola, já que este havia me aceito como estagiário, então fui muito bem recebido por toda a comunidade escolar.

O gestor e a pedagoga me apresentaram como estagiário numa reunião pedagógica, e seguidamente nas salas de aula do Ensino Médio, pois no turno noturno não funcionava Ensino Fundamental. Eles tinham o cuidado de me manter informado sobre a agenda de atividades pedagógicas a serem realizadas na escola, nas quais eu deveria sempre estar presente como estagiário da UFAM. A minha participação era como observador no qual fui apresentado aos demais partícipes, inclusive aos coordenadores da Unidade

Educacional, quando estes vinham às escolas para repassar as diretrizes pedagógicas educacionais mediadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Todo o cenário de observação vivenciado por mim no estágio supervisionado na época da graduação está muito evidente quando Silvestre e Valente (2014) registram a seguinte indagação: são os estágios um lugar apenas para observar e experimentar? Frente aos resquícios de uma pedagogia ainda tradicional, e pelo fato de não ser um funcionário efetivo, ou contratado da Secretaria de Educação, os discentes da escola não me direcionavam muitas indagações, e eu apesar de não possuir um projeto de estágio, porém, por conta das muitas informações, e também resultado da leitura de um livro a cada quinze dias, e diante de tantos fatos a observar, eu me sentia automaticamente forçado a me lançar ao encontro dos professores, das pedagogas, e do gestor da escola para fazer algumas perguntas. Em geral de situações pedagógicas e educacionais, sobre as quais eu estava curioso, todos eram extremamente solícitos para me responder as indagações.

Entendo, que pelas condições políticas educacionais da época, não havia uma cultura dialógica colaborativa em ampla dimensão no contexto das instituições de ensino. Esporadicamente, era possível colocá-las em prática, porém, dependia muito mais dos esforços do estagiário que estava procurando uma escola para realizar estágio.

Hoje, refletindo, concebo que havia pouco diálogo entre a universidade e a escola básica. Assim, as observações realizadas pelos estagiários, por não serem feitas com base num plano seguro, também não possibilitavam aos futuros professores visualizarem um ponto de ancoragem confiável, tudo se estabelecia no plano da observação.

O meu diário de bordo ficou repleto de anotações, porém, como estagiário não fui orientado metodologicamente, ou pedagogicamente no curso de origem para realizar intervenções pedagógicas na escola onde estagiava. A pedagoga me abordava na sala dos professores e realizava longas falas sobre as suas experiências como pedagoga e professora, função que a mesma exercia em outra instituição de ensino, desta forma, o estágio era um processo de reprodução, e não de inovação e criação.

Ainda de acordo com Silvestre e Valente (2014) registram que coletar informações e analisá-las, em que medida, auxilia na formação prática do futuro professor? Depois de algum tempo frequentando o estágio supervisionado fui percebendo que a prática dos professores, e principalmente dos gestores e pedagogos estavam de certo modo desfocadas das teorias que eu estudava na universidade, temas que eles próprios já haviam estudado.

Quando eu abordava alguma teoria nas reuniões pedagógicas, com o propósito de tratar de forma científica o problema sobre o qual estávamos debatendo, estabelecia-se um silêncio no ambiente da reunião. Logo em seguida, lá pelo meio da plateia alguém exclamava “este ainda está na universidade, por esse motivo está empolgado com as teorias, ainda acredita na educação como meio de mudança social”.

2.7 Estágio supervisionado/emancipação na universidade e escola básica

De acordo com Aranha (2003), sempre houve historicamente certo descaso com o preparo do professor da Educação Básica, principalmente com o Ensino da Matemática. Isto faz sentido numa sociedade não comprometida com a prioridade da educação. Ainda nessa direção, Aranha (2003) relata que tivemos uma colonização por exploração, dessa maneira o nosso sistema educacional surge de um contexto social complexo e burocrático.

Os arranjos políticos que são manipulados pelas elites dominadoras, portanto, são feitos sempre com o propósito de manter parte da sociedade numa condição de analfabetos políticos e colonizados, que reproduzam em potencial os interesses econômicos, políticos e sociais das classes majoritárias locais e internacionais. Entendo ser uma situação conjuntural, em torno das quais ambos os setores da universidade, e da escola básica estabelecem seus limites políticos, didáticos e culturais. Tendo em vista que na década de noventa, as instituições de ensino ainda vivenciavam resquícios, e reproduziam valores culturais e didáticos orientados das bases do autoritarismo político pelo qual havia passado o país, isto é, o Regime Militar.

Ao retornar do estágio, a situação que mais me incomodou, foi o termo “supervisionado”. Até o momento atual, fico me perguntando. Supervisionado por quem? Considerando que a minha orientadora de estágio supervisionado nunca colocou os pés na escola na qual realizei o estágio, e poucas vezes me chamou para orientação. Diante dessa condição, o estágio supervisionado, na época não significava para mim. Se eu próprio não tivesse tido a atitude de me apropriar de alguns raros livros que tratam de estágio supervisionado, e diuturnamente tivesse lido, e me envolvido em atividades pedagógicas e acadêmicas na escola. Quando um professor de uma disciplina faltava, a pedagoga me solicitava para fazer palestrar com a turma, enquanto tocava o sino para entrar o próximo professor.

Nessa perspectiva, eu já possuía uma agenda com diversas palestras elaboradas. Todas sobre fatos sociais da atualidade, em geral os estudantes se envolviam no diálogo, e ao final me faziam muitas perguntas, sobre cada fato que eu apresentava, e nomeadamente sobre os fatos sociais atuais que eles não estavam entendendo. Em quase todas as turmas nas quais fiz palestras, ao final, eles me diziam, professor, por favor, volte outras vezes. Na próxima, explique para nós o assunto tal. Em algumas oportunidades pediam para eu esclarecer para eles alguma temática do livro didático, porém, eu só explicava, quando se tratava dos assuntos de “História e Geografia”.

Após essa convivência na escola, constatei que o estágio supervisionado é indispensável na formação de docentes de cursos de licenciatura. De acordo com Scalabrins; Molinari (2015) Trata-se de um processo de aprendizagem e formação de grande importância para qualquer profissional, que deseja estar preparado para enfrentar os muitos desafios de uma carreira profissional.

Entendi que o estágio deve acontecer durante o curso de formação acadêmica. Tendo em vista que nesse período, o estudante deve se envolver com mais clareza e afetividade no espaço educativo, aproveitando o ambiente para se aproximar culturalmente da população local e da instituição. Após o estágio passei a me sentir mais preparado epistemologicamente para proceder uma relação entre teoria e prática. Isto é, iniciei uma aproximação dos conteúdos que eu havia estudado com o fazer pedagógico da sala de aula e fora dela.

2.8 Curso de Especialização

Em 1990, paralelamente ao término do Curso de Licenciatura em Pedagogia, realizei um curso de especialização em Metodologia de Ensino. No Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, de Canoas Rio Grande do Sul. O curso foi realizado na sede do Centro Educacional La Salle de Manaus. Todas as disciplinas e orientações dos projetos foram realizadas por professores vindos diretamente da sede em Canoas.

Todos os professores eram doutores, e, de modo geral haviam cursado seus doutoramentos em universidades europeias. Isto de certa forma fez grande diferença, tendo em vista que as atividades acadêmicas que realizaram eram dialogadas, e interdisciplinarmente bem planejadas. Isto nos proporcionou reflexão e aproximação com grupos de pesquisa, e programas de pós-graduação, de mestrado, e doutorado. Uma condição inevitável aos pesquisadore, ou profissionais que perspectivam melhores patamares nos campos da ciência no mundo.

Frente as emergentes condições da pesquisa, e da ciência no planeta, e em especial na Amazônia, as respostas positivas que os pesquisadores, professores e estudantes precisam apresentar à sociedade tornam-se mais complexas. Visto a compressão que possuem das tecnologias, e a velocidade que estas proporcionam na divulgação e implementação ao desenvolvimento científico nas regiões consideradas atrasadas, que na atualidade superam a meu ver muito das suas condições de deficiência. Fato porque, os grupos de pesquisas, providos de seus olhares científicos estão evidentemente mais preparados para investigar as problemáticas, e de criar meios discursivos e técnicos para elaborar novos cenários educativos, pensantes, e logicamente reflexivos sobre a localidade. Isto no meu entendimento não será alcançado sem a utilização dos inúmeros instrumentos científicos que emergem de um grupo de trabalho de educação no campo no qual hoje estou inserido.

2.9 Minha experiência como aluno de mestrado na PPGE

Após ingressar como aluno efetivamente matriculado no mestrado do PPGE percebi potencialmente que consegui ampliar minha compreensão sobre a história da Educação no Amazonas. Pelo fato de ter realizado leituras mais específicas sobre a problemática da educação na Região. E ao mesmo tempo por estar incluído como mestrando na linha 1 Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Estes fatores me fizeram perceber a urgente necessidade que cada sujeito tem de assumir um compromisso epistemológico, prático e político com os avanços do processo educativo da Região.

Frente a esse cenário verifico que estamos num infinito espaço próprio para a realização de grandes projetos de investigação científica e construção de conhecimentos, pois, toda a Região é rica em potencialidades investigativas. Para isto precisamos diuturnamente criar ações didáticas que proporcionem autonomia reflexões, habilidades e competências aos novos mestres, doutores e pesquisadores que emergem das linhas de pesquisa do PPGE.

Cada pesquisa realizada resulta num expressivo número de artigos e relatos de experiência publicados em eventos, capítulos de livros e revistas especializadas. Nessa direção percebo que o referido programa se destaca numa política de concorrência e de competitividade pedagógica e científica na Amazônia. Sem a qual os povos, em específicos àqueles que residem na zona rural, estariam ainda por muitos tempos atrelados de forma autoritária, pelo ideário educacional e político do atraso.

Estas perspectivas indicam que o PPGE está nos proporcionando o início de novos paradigmas, fato porque, é um dos programas de pós-graduação que está criando e fortalecendo as linhas de pesquisas que tratam da formação dos povos nativos e tradicionais da Amazônia. Condições que me fazem como professor e pesquisador, acreditar que, mesmos diante das limitações que nos ameaçam cotidianamente podemos tornar esse espaço num cenário de produção científica das questões locais, e até planetária que antes pareciam insolúveis.

Hoje como aluno de pós-graduação do PPGE, professor e pesquisador constato que este programa, a cada dia, ganha maior velocidade na formação de novos pesquisadores, e, por conseguinte, na investigação de temáticas que contemplam de maneira sustentável, questões educacionais complexas locais.

3 DAS IMPRESSÕES FINAIS A RESPEITO DO PROCESSO FORMATIVO INVESTIGADO

Ao contar e desenvolver minha autobiografia fui percebendo epistemologicamente, o quanto é importante para os estudantes de modo geral. Realizarem um retorno crítico e reflexivo sobre o passado, e, por seguinte, suas histórias de vida. Tendo em vista que no mundo atual, cada sujeito tem necessidade de apresentar sua trajetória de vida, pois isto é de suma importância para que muitos possam refletir sobre bons trabalho, e, possam assim traçar rumos acadêmicos mais seguros, por entender que frente a essas condições, cada cidadão está munido de forças interiores para galgar caminhos complexos, tendo em vistas as experiências que vivenciaram em seus históricos trajetos pelas várias áreas do conhecimento.

Refletindo sobre o início de minha história como estudante na zona rural, lembro que meu professor sempre dizia que eu ia chega muito longe, apenas não conseguia especificar detalhes escolares, educacionais ou geográficos dos locais dessa viagem que ele em suas humildes narrativas desenhava para mim. Em minhas considerações finais jamais poderia deixar de declarar que aqueles momentos foram de fundamental motivação para cada etapa do meu trajeto de desenvolvimento acadêmico e profissional. Tendo em vista, que os desafios se tornam mais evidentes e complexos.

Diantes dessas circunstâncias vislumbro que continuo em busca de uma identidade de quem sou atualmente, pois as experiências vivenciadas, em forma de avalanches me fizeram construir outras identidades, e, por seguinte, me proporcionaram visibilidade para eu caminhar na busca de outras identidades. Superando assim, as incertezas e dificuldades que se colocam diuturnamente no meu caminho.

Como pedagogo e professor ainda no Ensino Básico, e depois no Superior, me esforcei de forma exaustiva para que as minhas práxis pedagógicas, acadêmicas e profissionais se tornarem mais reflexivas, pois percebi os laboratórios, as salas de aulas, as constantes palestras, caderno de campo que constantemente escrevia eram um imenso e rico laboratório que me ajudaram a ampliar os meus conhecimentos em todo o contexto de pesquisa, investigação, produção científica, e nomeadamente a construção de

conhecimento, tendo em vista, a autonomia e a liberdade que este processo me permitiu assumir em minha constante trajetória, e, evidentemente as novas narrativas que eu mesmo posso construir com as minhas narrativas, isto é, enquanto professor eu estou podendo construir e ser autor da minha própria história, podendo dessa forma realizar uma leitura de mim mesmo, e dos outros que estão em minha proximidade.

Ao realizar um estudo de autoformação compreendo com mais segurança que a formação experiencial, constitui-se, a partir dos relatos da minha história de vida, mediante as narrativas que emergiram das minhas experiências de vida, e conseqüentemente das escolhas que fiz, dos vínculos epistemológicos que estabeleci, da minha existencialidade, frente aos desafios construídos a partir do momento que narro minhas experiências. Este momento exige compromisso político, pelo fato de me sentir inacabado para enfrentar outro desafio cotidiano, de um novo modo de viver na academia, formar-se e realizar pesquisa científica, e construir conhecimento e ciência em educação.

Do ponto de vista sócio-histórico, entendo que a narrativa como método de pesquisa mostra-se robusta, pois propõe caminhos de desvelamento das experiências e vivências pessoais dos partícipes da pesquisa que de certa forma de permitem um aprofundamento e detalhamento destas trajetórias para o investigador. Nessas condições, eu como pesquisador me senti movido por um sentimento de autonomia para revelar as informações, ou narrar às histórias de vida que mais marcaram e podem fazer parte da minha pesquisa, pois estou interessado em entender melhor cotidianamente como as pessoas historicamente vão construindo as suas próprias narrativas. Me surpreendi comigo mesmo em muitos momentos, pelo fato de perceber de maneira clara que não era neutro aos fatos ou narrativas que estavam acontecendo comigo próprio. Nesse contexto, fui entendendo que o fato de estar pesquisando e escrevendo sobre narrativas relacionadas à minha própria vida, estou vivenciando um cenário que envolve um método, e, por seguinte, fatores sociais, culturais, psicológicos, intelectuais, epistemológicos. Assim como também de tempo, espaço, fatores econômicos e vários outros.

Entendo que ao mostrar alguns dessas condições ou minhas narrativas, isto é, o papel importante que elas estão tendo em minha pesquisa, posso certamente estar facilitando novos estudos nesse campo investigativo.

Ampliando a interação interpessoal de outros pesquisadores, a maneira como tais podem internalizar as narrativas dos outros, e surpreendentemente como as minhas narrativas existem dentro de cada sujeito que compartilho, e potencialmente como vou reorganizando e ressignificando as mesmas para serem narradas novamente em artigos, palestras, e na minha tese de doutorado e outros. Nessa direção, entendo que o sentir-se professor da forma como sou, do interior amazônico de onde sou originário, posso contribuir substancialmente para que muitos estudantes almejem à docência, e consigam potencialmente superar a concepção reducionista sobre a mesma.

Diante da discursão que apresento, e do meu memorial com o qual início esta dissertação, gostaria de iniciar algumas considerações sobre as etapas biográficas da minha vida acadêmica e profissional que mais marcaram minha vida. Nas séries iniciais eu, como todos os estudantes interioranos na época não alimentava certezas sobre o futuro dos meus estudos. Minhas narrativas pairavam sempre em torno do (eu tenho um sonho de continuar os meus estudos) isto, pelo fato de ouvir histórias muito remotas, de estudantes interioranos que algum dia tiveram a oportunidade de ir morar na cidade, estudar e conseguir um emprego para se sustentar e ajudar a família.

As muitas narrativas contribuíram para que eu tivesse esforço extremo pelos estudos, pela conquista dos meus sonhos, que em certos momentos paraceria impossível. Meus colegas da escola primária quando souberam que eu tinha um sonho de continuar os estudos na cidade. Me chamaram e disseram, você não tem condições de continuar seus estudos na cidade. Quando eles souberam que eu havia me mudado para a cidade, para estudar, a comunidade toda ficou surpresa. Um sujeito próximo da família, me chamou particular e me aconselhou que eu voltasse para zona rural de onde havia vindo.

Ao chegar ao colégio Nossa Senhora de Nazaré, e no Ginásio Pedro II para estudar, eu fiquei um pouco assustado com a fachada das novas escolas, pois ao mesmo tempo associava com a imagem da escola primária onde estudava na zona rural. Isto me custou um tempo de adaptação, tendo em vista as minhas narrativas, e os traços culturais, característicos do homem campesino amazônico. Porém, nesse enfrentamento, com a perspectiva de continuar os estudos, pessoas de quem eu jamais esperava e que me

suprenderam com narrativas que me marcaram para toda a vida. O gerente do local que trabalhei me chamou ao seu gabinete em particular e discorreu as seguintes narrativas (você é muito esforçado, é muito trabalhador). Pode acreditar que terá um futuro de sucesso, continue estudando). Suas narrativas me deram sustentação psicológica, e emocional para continuar os estudos, não importava os obstáculos. Os limites impostos por algumas pessoas se transformaram em forças, a partir das quais fui estudar para passar no mini-vestibular da Escola Técnica Federal do Amazonas. E logo que conclui o Ensino Medio fui aprovado no vestibular para estudar pedagogia na Universidade Federal do Amazonas.

Depois de formado, como professor no Ensino Básico e logo após do Superior, eu próprio fui constatando que não havia um limite para eu parar de continuar estudando, ou abandonar a profissão que abracei. Descobri diante da minha trajetória, que estou disposto cotidianamente a continuar a minha formação continuada de maneira ilimitada, pois hoje mesmo estou colaborando com a formação inicial e continuada de professores da rede municipal de Juruá no alto Solimões. Trata-se de professores que enfrentam situações diversas de perigos para poder levar educação para os povos, nos mais diversos locais da zona rural da Amazônia.

Em suas narrativas, os professores em formação de Juruá que atuam na zona rural do município, travam enfrentamento direto com animais selvagens, como serpentes que surgem repentinamente em suas residências, e também nas casas das famílias de seus alunos. Além das serpentes de grande porte que em algumas localidades remotas dos lagos e rios, aguardam invisivelmente por alguma vítima que se aventure a tomar banho saltando dentro do rio. As histórias e narrativas são confirmadas por professores lotados na área urbana do município, pois os mesmos já passaram por situações idênticas em outras épocas na zona rural. Narrando sobre as condições de vida na cidade em questão, Souza (2023), uma autoridade política local, fez longas narrativas sobre animais peçonhentos de grande porte que atacam no porto hidroviário da cidade e em outras localidades do município.

Diante das situações narradas, em minha empreitada, verifico que o chão da Amazônia, e das escolas da Região. São um grande laboratório de novas didáticas, metodologias, e novas práxis educacionais, que

evidentemente podem proporcionar inovações no desenvolvimento profissional dos educadores e cientistas da vasta localidade.

Percebo que não existe um resultado final na minha práxis como educador na Amazônia, tendo em vista os desafios que despontam todos os momentos. Acredito que as tecnologias que já estão sendo adotadas, e os demais pacotes a serem implantados nos próximos anos, se constituem em fatores que abrirão portas de oportunidades incalculáveis na educação dos homens em meio à floresta.

Coisas que nitidamente já comecem a vislumbrar novos caminhos ao processo educacional em seu todo, e, por conseguinte, a possibilidade de cada educador, em se fazer e refazer em sua constituição profissional como pedagogo, e como professor de qualquer unidade de conhecimento pertinente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Fato porque, todos os campos na Região representam canteiros férteis de investigação qualitativa, situações que manifestam a história e a vida dos docentes que pesquisam.

A convivência em outra universidade, e em outro país foi substancial para que eu pudesse perceber com mais clareza as diferenças, e as carenças em conhecimentos e desenvolvimento que nos distanciam como intelectuais dos países chamados desenvolvidos. Frente a essa condição, entendo que não basta tentar ser igual, porém, inovar e revolucionar as nossas práxis. E assim, cotidianamente nos aproximamos em desenvolvimento, de modo a não perder a nossa identidade. Porém, ressignificando a nossa história de acordo com o futuro e o mundo que sonhamos para as novas gerações na Amazônia.

Ao concluir este trabalho investigativo por narrativas, reflito e faço novas reflexões sobre a minha trajetória. Percebo que realizei uma longa viagem educacional e social. Na seguinte trajetória: Ensino Fundamental no interior do Estado especificadamente na zona rural; Ensino Médio no Ginásio Pedro II; Escola Técnica Federal do Amazonas; curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas; curso de Pós-graduação em Metodologia do Ensino em Canoas Rio Grande do Sul; Máster en Gestión y Auditorías Ambientales na Universidade de León na Espanha em 2007; Doutorado na Universidade de Aveiro em 2015 e por último mestrado em Educação no PPGE, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Todo esse trajeto me fez

acreditar, que não podemos estagnar, ou por fim aos nossos projetos de vida. Os 50 anos da Faculdade de Educação e a minha trajetória aotobiográfica como professor da Universidade Federal do Amazonas.

Neste momento tenho a maior satisfação em estar participando da comemoração dos 50 anos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Tendo em vista que esta Região diuturnamente precisa realizar novas avaliações e rigorosamente planejar estratégias de desenvolvimento educacional que deem conta das perspectivas e narrativas dos sonhos dos povos amazônicos.

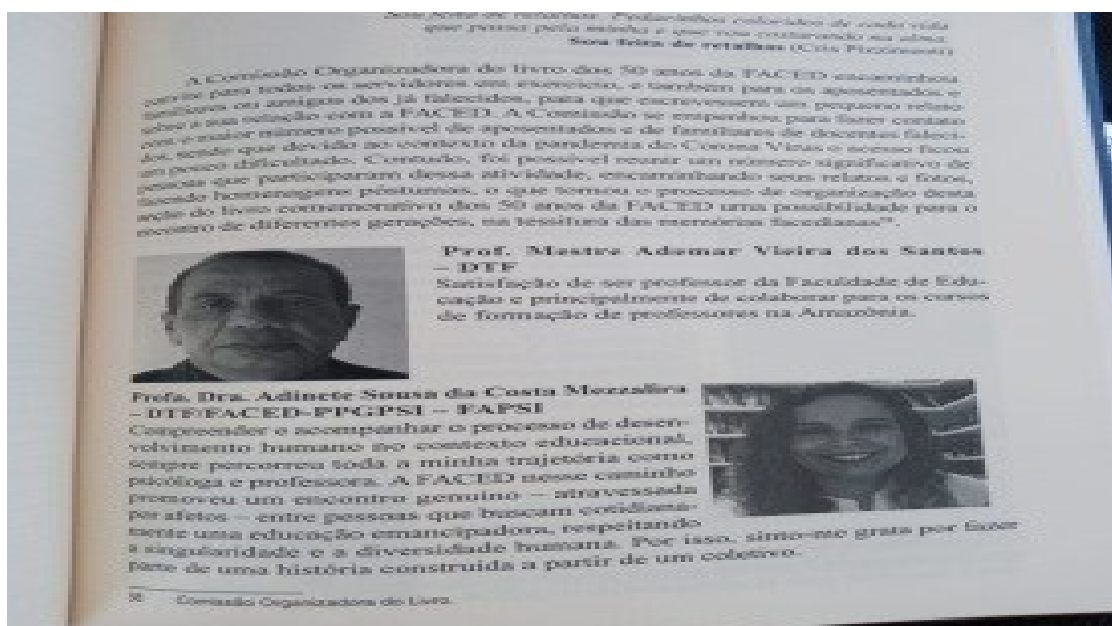
As pedras do caminho, só serão retiradas, a partir do momento que somos capazes de refletir sobre as nossas autobiografias, e efetivamente termos energia e coragem de por o pé no caminho. Deixando as marcas de nossas narrativas, construindo outras histórias e narrativas. Isto nos permite refletir que a formação continuada é um processo infinito na vida de qualquer docente, ou discente.

Figura 16: Livro sobre a história dos cinquenta anos do curso de Pedagogia da FACED.



Fonte: acervo pessoal do autor (2023)

Figura 17: Quadro atual de docentes da Pedagogia da FACED



Fonte: acervo pessoal do autor (2023)

A concepção e a postura crítica e política de cada sujeito funciona como um processo que cada um usa como recurso para aferir e agilizar sua atuação como profissional. Nessa direção, diariamente estamos incluindo, frente às mudanças sociais planetárias, novas narrativas em nossa agenda vivida. Enriquecendo nossa autobiografia. Nessa trajetória, aumenta a dificuldade de percebermos o tempo exato de nossa formação.

Podemos concluir inúmeros cursos de graduação e pós-graduação, porém, nunca formados frente aos desafios epistemológico em evidência a cada instante da vida. Nessa perspectiva, de acordo com Oliveira Carolina (2021p8), avançamos significativamente na nossa arte de contar histórias, de olhar para nós mesmos, assim como para os outros e para o contexto da vida, condição esta que nos sensibiliza para refletir com mais segurança em relação a formação de professores, e evidentemente as novas narrativas, e a escolha feitas pelos docentes.

Portanto, após longa trajetória procedendo a leituras, e refletindo sobre a minha própria vida, chego à conclusão que as narrativas da constituição da formação de professores, se constituem de um processo filosófico, cultural, político e emancipatório. Isto é, tudo depende do nível de libertação e conscientização da comunidade, e do professor de quem emegem autobiografias, e por seguinte, as suas históricas narrativas. Nessa direção

percebo que esta dissertação tomou um vasto percurso reflexivo, e evidentemente assumiu um caráter pedagógico científico comprometido com a formação de professores dos anos iniciais na Amazônia.

4 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001.

AQUINO, A. C. B.; PAGLIARUSSI, M. S.; BITTI, E. J. S. Heurística para a composição de referencial teórico. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 47, p. 73-88, 2008.

ALSINA, A. **Early Childhood Mathematics Education: Research, Curriculum, and Educational Practice**. 2013.

ALVES, S. L. **O profissional docente como "um persuador permanente": as contribuições de Antônio Gramsci e uma nova teoria da Educação**. 2021.

ANASTASIOU, L. G. PIMENTA, N. GHEDIN, Evandro. K., Josefina. SILVA, M. In GHEDIN, E. Organizador. **Currículo. Projetos avaliação da aprendizagem**. Editora:Travesia/Seduc. Manaus. 2006.

ARANHA, Maria Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Brasil. Editora Moderna, 2001.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna 2003. 254 p.

BACURY, R.G. **“Práticas Investigativas” na formação de futuros professores de Matemática** (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Belém/PA. 2017.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 119-141, 2002.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vidasocial. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 97-126, 2015.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, Edua e INPA, 2007.

BEDIN, Everton; PINO, José Claudio Del. Dicumba: Uma proposta metodológica de ensino a partir da pesquisa em sala de aula. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, 2019.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani et al. Sobre a fenomenologia. **Pesquisa qualitativa em educação. Piracicaba: Unimep**, p. 15-22, 1994.

BRASIL: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96. Brasília, 1996 Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N° 5/2005 de 13.12.2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura**. Maio de 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Documento Síntese. EB/CAPES, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano**

Nacional de Educação. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 46, de 15 de abril de 2020.

CARROLINA, Oliveira. Prefácio. Organizadores. GONZAGA, Amarildo; GONÇALVES; Carmem; LIMA Augusto. **Contar na formação inicial: Narrativas de licenciando de um Instituto Federal de Educação.** Manaus. Modo de Acesso: <https://flow.page/narrativasdelicenciandos> ISBN 978-65-88247-24-2

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO. Isabel; CELORICO, Jacinto. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento.** Portugal. Porto Editora, 2010.

CAVASSIN, Nilza Angela et al. **Título: A importância e a valorização do papel do Pedagogo na escola pública.** 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um programa de formação contínua. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas: Mercado de Letras, p. 19-35, 2003.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.** Editora Almedina. Coimbra. Portugal 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, p. 103-116, 2001.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

DE FREITAS, Denise; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007.

EDWARDS, A. **Relational Agency in Professional. Practice: A CHAT Analysis.** In: **Actio: An International Journal of Human Activity Theory.** The Center for Human Activity Theory, Kansai University, No. 1, 2007, p.1-17.

DE SOUZA SANTOS, Márcio; DA SILVA FOURAUX, Carolina Gonçalves; DE OLIVEIRA, Valéria Marques. **NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA.** **Revista Valore**, v. 5, p. 37-51, 2020.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Amazônia: Identidade**

Histórico-Cultural, Cidadania, Descolonização e desafios do Ensino. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 1, n. 1, Jul-Dez, p. 196-209, 2018.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?**. Paulus, 2003.

FERNANDES, Vera Maria Jarcovis; CURI, Edda. Algumas reflexões sobre a Formação Inicial de professores para ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, p. 44-53, 2012.

FERREIRA, M. S. **Quem narra diz**. **Revista Educação em Questão**, v. 27, n. 13, p. 51-76, 2006.

FERREIRA, M. S. **Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos?**. *Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)*, v. 2, p. 9-19, 2007.

FERREIRA, M. S. A abordagem colaborativa: uma articulação entre Pesquisa e formação. In. SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e. (Orgs.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de letras, 2012, p. 359 - 396.

FERRAROTTI, F. **Oltre il razzismo: verso la società multirazziale e multiculturale**. Armando Editore, 1988.

FIORENTINI, Dário; HAGEMEYER, RCC. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores. **Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade- escola**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 23-52, 2010.

FRANCELIN, Marivalde Moacir. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ciência da Informação**, v. 33, p. 26-34, 2004.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: Origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista contemporânea de educação**, v. 10, n. 19, p. 111-131, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUKUMITSU, Karina Okajima et al. Posvenção: uma nova perspectiva para o suicídio. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 48-60, 2015.

GENOVESI, G. **La escuela como narratividad**. In: **BENITO, Agustini E.; DÍAZ, José M.**

GONZAGA, Amarildo. GONÇALVES, Carmem. LIMA, Augusto. A importância do contar de si no processo formativo de professores. In **Contar-se na**

formação inicial: Narrativas de licenciando de um Instituto Federal. Manaus AM 2021.

GHEDIN, E. (Org). **O vôo da Borboleta: interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.** Manaus: UEA Edições/Ed. Valer, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** IN PIMENTA, Selma. GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo. Cortez 2002.

GHEDIN, Evandro et. al. **Manual Didática I.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas: 2003.

GIORGI, C. A. G. Di. et al. **Necessidades Formativas de Professores de redes municipais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-48.

IBIAPINA, I. M. L. M.. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção desconhecimento.** Brasília: Liber livro, 2008. (Col. Série Pesquisa).

LABOV, William. 1972. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ; Vozes 2007.

MARGARITES, F. L. A. **Estratégias metacognitivas de compreensão leitora em Tradução.** Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2020.

MENDES, N. A.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 28, n. 49, p. 701-716, 2014.

MORIN, E. CIURANA, E. MOTA, R. **Educar na era planetária.** O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo. Editora Cortez 2003.

MOURA, Ana Claudia Oliveira; PEREIRA, Océlio Fernandes. Formação continuada no contexto escolar viabilizando a práxis docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino**

fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, António. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MENEZES. A. G; PONCIANO, N. P. Uma proposta formativa com professores: dimensões teóricas e práticas. In: MENEZES. A. G; PONCIANO, N. P. (orgs). **Conversando sobre formação de professores: experiências biográficas como territórios de práticas pedagógicas.** 1ª ed. Manaus: IFAM, 2022.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Palavras em torno do vazio: a documentação pedagógica como percurso narrativo no contexto da educação infantil inclusiva. **Psicanálise, educação especial e formação de professores construções em rasuras.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. P. 107-117, 2017.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, p. 17p.-34p., 2008.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed.2000. ISBN 978-85-7303-637-0.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa, Portugal: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. (Coleção Ciências da Educação, v.5.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 653-662, 2017.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista unar*, 2013, 7.1: 1-12.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOUZA, José Arribamar. Política e Educação no Município de Juruá AM. (Palestra) em 02/03/2023.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: Modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, n. 15 (2), pp. 4-14.

SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; MARTINS, Josiane Bernini Jorente. A Formação Matemática de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Reflexões Sobre o Curso de Pedagogia. **Humanidades & Inovação**, 2018, 5.8: 196-208.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. Manaus: UFAM, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

