

PARFOR EM EIRUNEPÉ/AM: FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DAS ÁGUAS DO SINUOSO RIO JURUÁ

Jediã Ferreira Lima - Mestre em Educação. Formadora e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Projeto Assistência à Docência/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus, e-mail: jedylima@hotmail.com

Ana Claudia Sá de Lima - Mestre em Educação e Ensino de Ciências Formadora e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Projeto Oficinas de Formação em Serviço/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus, e-mail: anaclaudia_salima@hotmail.com

Ana Michelle de Carvalho Martins - Especialista em Psicopedagogia. Formadora e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Projeto Assistência à Docência/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus, e-mail: anamichellemartins@hotmail.com

Lucilene Pacheco Santos - Mestre em Educação. Formadora e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Projeto Assistência à Docência/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus, e-mail: luspacheco@hotmail.com

RESUMO

A experiência profissional no Programa Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor) está além da organização de aulas e trabalhos acadêmicos, pois permite vencer os desafios geográficos na construção de encontros formativos que precisam considerar as histórias de vidas, os cotidianos e os sonhos de docentes na formação inicial. Nesta perspectiva, os processos de formação acadêmica precisam considerar a transdisciplinaridade, a espacialidade e os valores históricos e culturais dos sujeitos. Com o objetivo de rememorar as vivências formativas no município de Eirunepé, no período de 2019 a 2022. O texto dá a conhecer sobre o município, os sujeitos envolvidos no processo e as vivências de professoras formadoras na organização dos encontros e destaca o processo

vivido com três componentes curriculares na pandemia da COVID-19, mostrando desde o seu alicerce legal até a organização das instituições e dos sujeitos envolvidos, num enfrentamento necessário para um momento tão difícil que impactou os modos de viver e conviver no mundo. O texto apresenta o processo de organização de sete componentes curriculares e revisita os contextos em que aconteceram, abordando os princípios teóricos, as atividades desenvolvidas, assim como, compartilha os momentos que foram organizados para que os/as professores/as em formação pudessem partilhar as suas vivências e conhecimentos em cada um dos períodos. Assim sendo, esse programa de formação está oportunizando o desenvolvimento de processos formativos calcados em uma práxis educativa humanizadora, afetuosa e na perspectiva da transdisciplinaridade, da interculturalidade e do multiculturalismo, articulando a formação acadêmica à consolidação de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão social e cognitiva.

Palavras-chave: Formação de professores/as; Docências; Transdisciplinaridade; Interculturalidade.

ABSTRACT

The professional experience in the National Program for Basic Education Teachers (Parfor) goes beyond the organization of classes and academic work, as it allows overcoming geographical challenges in the construction of formative meetings that need to consider the life stories, daily lives and dreams of teachers in the initial formation. In this perspective, academic training processes need to consider the subjects' transdisciplinarity, spatiality and historical and cultural values. With the aim of recalling the formative experiences in the municipality of Eirunepé/AM, from 2019 to 2022, the text makes known about the municipality, the subjects involved in the process and the experiences of teacher educators in the organization of meetings. It highlights the process lived with three curricular components in the COVID-19 pandemic, showing from its legal foundation to the organization of the institutions and subjects involved, in a necessary confrontation for such a difficult moment that impacted the ways of living and coexisting in the world. The text presents the organization process of seven curricular components and revisits the contexts in which they took place, approaching the theoretical principles, the activities carried out, as well as sharing the moments that were organized so that the teachers in training could share their experiences and knowledge in each of the periods. Therefore, this training program is providing opportunities for the development of training processes based on a humanizing, affectionate educational praxis and from the perspective of transdisciplinarity, interculturality and multiculturalism, articulating academic training with the consolidation of a school that respects diversity, plurality and social and cognitive inclusion.

Keywords: Teacher training; Teaching; Transdisciplinarity; Interculturality.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo apresenta experiências profissionais de professoras formadoras no Parfor, no período de 2019 a 2022, no município de Eirunepé, situado na 4^a sub-região do Rio Juruá². Como nos disse o poeta Thiago de Mello (1996, p. 71), “vida que não guarda nem se esquiva, assustada. /Vida sempre a serviço da vida. /Para servir ao que vale a pena e o preço do amor”, logo, ao recordar o processo de organização dos componentes curriculares, visitar os contextos em que aconteceram as vivências de professoras formadoras e dos/as professores/as em formação se misturam, um a serviço do outro e se transformando simultaneamente.

A formação docente nos cursos das águas do sinuoso rio Juruá, tem seus desafios geográficos, dada a distância da Capital para o município de Eirunepé, assim como, o deslocamento de grande parte dos estudantes que saem das comunidades ribeirinhas para os encontros na sede do município. Professoras formadoras e professores/as em formação, se deslocam nas curvas do rio para vivenciar processos formativos que consideraram os saberes da experiência, os cotidianos, os conceitos científicos para construção de uma prática docente e de competência profissional.

Para refletir sobre esta experiência profissional das professoras formadoras, o texto foi dividido em duas seções. A primeira, denominada *Formação de professores/as e as docências transdisciplinares*, apresenta a criação do curso instituído pelo Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que para além de uma formação acadêmica, considera a transdisciplinaridade, a espacialidade, os valores históricos e culturais e as identidades desses sujeitos para promover uma formação de professores pautada na sua prática.

Na sequência, é possível conhecer um pouco da experiência pedagógica no período da pandemia da COVID-19, que impactou o mundo, as relações, as formas de viver e

² Segundo dados do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal sustentável do Estado do Amazonas, Eirunepé, possui uma área Territorial: 15.878 Km² e a distância de Eirunepé para Manaus: em linha reta 1.245 Km | via fluvial 3.448 km em <https://shre.ink/HkBK>

conviver. Nos anos de 2020/2021, a experiência de formação de professores/as, com seus desafios, ora geográficos, ora científicos pedagógicos, torna-se ainda mais desafiadora, pois não foi possível estabelecer encontro presencial e com a internet precária, foi preciso refazer o caminho, a vida até se guardou, mas não se esquivou de lutar e promover encontros possíveis para servir (MELLO, p. 71).

Apresentar as ações pedagógicas desenvolvidas por coordenadores/as e professores/as formadores/as no período pandêmico, tem como objetivo deixar registrado todo o processo, desde o seu alicerce legal até a organização das instituições e dos sujeitos envolvidos.

Na segunda seção, *Vivências e existências interculturais e multiculturais na complexidade do Juruá*, é possível conhecer um pouco do município de Eirunepé, da sua história, da sua diversidade cultural, que em alguns momentos dá ao seu visitante a sensação de que não está no Amazonas, ao mesmo tempo que é tão Amazônica, com seus sabores e saberes e o encanto de uma cidade tão importante no ciclo da borracha e que hoje se destaca pela Agricultura Familiar.

O Parfor chega ao município no primeiro semestre de 2018, com oferta de duas turmas do curso Pedagogia, e nesta seção, será compartilhada a experiência das professoras formadoras com sete componentes curriculares no período de 2019 a 2022.

A narrativa apresenta a trajetória estabelecida pelas práticas formativas que buscaram considerar as histórias de vidas, os saberes, as práticas e os sonhos de professores/as em formação a fim de fortalecer o processo de ensino na universidade.

Construir situações didáticas apropriadas para professores/as em formação exige um planejamento que leve em conta a interculturalidade, que oportunize o diálogo, a construção coletiva e democrática de processos, não só individualmente, mas também para uma formação social e coletiva. A função de professoras formadoras e dos/as professores/as em formação neste processo formativo reforça as palavras do poeta no início desta introdução que a “vida a serviço da vida” (MELLO, 1996, p. 71) transforma aquele que está na sua formação acadêmica, mas também, transformou as professoras formadoras que viveram uma experiência profissional singular, em um contexto único. O encontro desses

sujeitos acontece por um objetivo comum que é colocar as suas vidas, a serviço de outras vidas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E AS DOCÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES

Ao discorrer sobre formação de professores/as, Tardif (2014) pontua em seus estudos que durante o processo formativo é fundamental que o/a professor/a formador/a perceba que o saber dos/as professores/as em formação não é um conjunto único de conteúdos cognitivos, mas implica um processo que é construído no decorrer da trajetória profissional de cada um/a e os saberes nascidos da experiência do trabalho cotidiano deles/as, chamados de saberes experienciais ou práticos, constituem a base da prática docente e da competência profissional. Sendo que essa experiência implica aquisição e construção dos próprios saberes profissionais, os quais não são calcados em teorias, mas estabelecidos a partir da prática.

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

Nesse contexto, o Parfor é ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), desde 2009, de forma presencial (exceto no período da pandemia da COVID-19) e acontece no período das férias escolares dos/as professores/as amazônidas. Assim sendo, para que a aprendizagem seja significativa nesse programa é preciso que aconteça efetivamente por meio de processos de formação acadêmica considerando a transdisciplinaridade, a espacialidade, os valores históricos e culturais e as identidades desses sujeitos, posto que eles/as têm particularidades, necessidades e realidades

específicas. Dito isso, notamos que as ideias de Morin (2013) estão concatenadas a esses princípios, visto que:

A educação para a compreensão humana deve também estar baseada no reconhecimento das debilidades, oportunidades e ameaças ao desenvolvimento humano em suas relações e implicações pessoais, sociais, e meio-ambientais, fomentando, ao mesmo tempo, o pensamento complexo e transdisciplinar. Tais estudos devem partir da realidade vivida, experiencial e vital dos sujeitos aprendentes (p. 251 e 252).

Logo, ensinar no Parfor é articular diversos saberes experienciais dos/as professores/as, possibilitando a vivência desses saberes no cotidiano docente das suas comunidades, a fim de promover sua adaptação e transformação social e cognitiva.

Com base nessas premissas, ressaltamos que alguns componentes curriculares tratados nessa narrativa, como Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa e Educação de Jovens e Adultos, foram trabalhados através da inserção e utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta digital de ensino e aprendizagem e como estratégia de interação pedagógica entre professoras formadoras e professores/as em formação devido ao período pandêmico da COVID-19.

Sobre esse período é relevante pontuar que o ano de 2020 foi interrompido abruptamente por conta do enorme problema que boa parte do mundo estava vivendo com essa pandemia. O Brasil passou a fazer parte oficialmente deste mundo pandêmico no mês de fevereiro quando registrou o primeiro caso de contaminação pelo vírus, sendo que até meados do mês de março, no Estado do Amazonas, os primeiros casos foram divulgados. Diante disso, a UEA paralisou todas as atividades presenciais para atender às orientações da Organização Mundial de Saúde que no dia 11 de março de 2020 declarou ao mundo a pandemia da COVID-19.

E, durante esse período, estabeleceu-se a aprendizagem móvel a qual foi pautada nos princípios definidos nas *Diretrizes de Políticas para Aprendizagem Móvel* elaboradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO (2014) que definiram a utilização da tecnologia móvel como uma estratégia que possibilita o processo de aprendizagem em qualquer horário e local a partir de um público-alvo definido,

nesse caso, os/as professores/as em formação do município de Eirunepé foram o público-alvo.

Para estruturar e viabilizar aquele momento atípico no Parfor, inicialmente a Coordenação do Curso de Pedagogia realizou no dia 30.11.2020 o *I Encontro Pedagógico de Professores Formadores* para apresentar o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas nesse período pandêmico e no dia 03.12.2020 ocorreu uma reunião pedagógica via *Google Meet* para a deliberação da construção do *Plano de Atividade Não-Presencial*. Assim, as coordenadoras apresentaram as diretrizes e recomendações que iriam nortear as atividades quanto à execução do planejamento acadêmico a partir do documento intitulado *Planejamento das Atividades Não-Presenciais Parfor/UEA - Módulo 2020/2*, ficando estabelecidos alguns encaminhamentos, a saber:

- para o segundo semestre de 2020 as atividades de ensino foram caracterizadas e denominadas de *Atividades Não-Presenciais* (que não é necessário ter acesso à internet);
- as Secretarias de Educação dos municípios foram responsáveis pela impressão das apostilas/coletâneas e demais materiais para os/as professores/as que não se encontravam na sede do município, sendo que o/a Coordenador/a local viabilizou a logística da entrega desses materiais até às comunidades dos/as professores/as que se encontravam impossibilitados/as de se deslocarem até à sede;
- a UEA disponibilizou um chip e um smartphone, no regime de comodato, aos/às professores/as em formação que não possuíam smartphone e/ou conexão à internet;
- foram instituídos os seguintes documentos como procedimentos metodológicos: Plano de Atividades Acadêmicas Não-Presencial, Estudo Dirigido e Material de Apoio. O Plano de Atividades Acadêmicas Não-Presencial era um portfólio de atividades de ensino e avaliações direcionadas por Estudos Dirigidos que contemplavam os conteúdos estabelecidos nas ementas dos componentes curriculares e nas coletâneas de textos. Os Estudos

Dirigidos eram procedimentos metodológicos que se estruturaram a partir das unidades dos Planos de Ensino ou pela carga horária diária dos componentes curriculares. Os Materiais de Apoio eram estratégias de ensino elaboradas com o objetivo de viabilizar as ações do Estudo Dirigido;

- o Coordenador local Ronaldo Portela Falcão criou o grupo de *WhatsApp* para os componentes curriculares citados acima, inseriu os/as professores/as em formação e as professoras formadoras e também acompanhou o processo de ensino não-presencial, assessorando as professoras formadoras em suas demandas didático-pedagógicas e auxiliando os/as professores/as em formação na digitalização e download do material disponibilizado, na entrega das atividades avaliativas e dos trabalhos individuais e/ou coletivos e na regularização das possíveis pendências;
- as professoras formadoras mantiveram o grupo do *WhatsApp* aberto para envio de mensagens até o lançamento das notas e frequências das turmas, além de elaborarem e postarem todo o material construído (slides, fotos, textos, micro vídeos, resumos dos textos, micro áudios...), bem como disponibilizaram todas as atividades avaliativas. E os/as professores/as em formação tinham que participar do grupo, interagir durante o desenvolvimento das atividades, realizar as atividades avaliativas e entregá-las no prazo estabelecido.

Ainda nesse contexto, a UEA determinou que para o primeiro semestre de 2021 as atividades continuariam sendo realizadas no modelo “Atividades Não-Presenciais”. E para o segundo semestre e o primeiro de 2022, a partir do documento *Planejamento das Atividades Remotas do Parfor/UEA - Módulo 2021/2*, as atividades de ensino passaram a ser caracterizadas e denominadas como atividades *Remotas e Síncronas*, as quais foram realizadas a partir dos mesmos procedimentos metodológicos vivenciados em 2020/2 e 2021/1, no entanto, as estratégias didático-pedagógicas foram estruturadas da seguinte maneira:

- o processo de Ensino Remoto foi dividido em dois momentos: o momento de interações teóricas e o momento de orientações. Definiu-se que o momento de interações teóricas ocorreria no turno matutino, mediado pelas professoras formadoras nos grupos do *WhatsApp* por meio das discussões dos textos das coletâneas. E o momento de orientações aconteceu no turno vespertino sendo no coletivo e/ou individual, entretanto, esse momento ultrapassava o tempo estabelecido pela UEA, pois a medida que os/as professores/as se apropriavam do material, as dúvidas, as angústias, os medos, os anseios e as inquietudes iam surgindo, e as mensagens pelos grupos do *WhatsApp* chegavam a qualquer horário do dia, da noite, da madrugada e no final de semana, não existindo a linearidade de tempo.

Desse modo, vivemos e sobrevivemos no Parfor nesse período de pandemia sem abraços amazônicos, sem o brilho dos olhos dos/as nossos/as pares, sem o cafezinho coletivo com tucumã e tapioca, sem apertos de mão, sem calor humano, mas sobretudo, com envolvimento, dedicação, humanidade educadora, empatia, solidariedade, intencionalidade política e pedagógica e afeto virtual. Com isso, o Parfor/UEA vem ao longo desses anos possibilitando processos formativos partindo das necessidades e expectativas dos/as professores/as em formação, bem como das problemáticas do seu cotidiano amazônico, sendo que é somente através do diálogo com o conhecimento científico que será possível a construção de uma prática reflexiva e consciente, a qual descortinará novas formas de ensinar e de aprender.

VIVÊNCIAS E EXISTÊNCIAS INTERCULTURAIS E MULTICULTURAIS NA COMPLEXIDADE DO RIO JURUÁ

Conhecido pela sua sinuosidade, o rio Juruá se espalha pelas profundezas da floresta amazônica, sendo que no período da sua seca/águas baixas/vazante o acesso aos municípios que se localizam às suas margens torna-se mais complexo, lento e demorado, conforme relatam os autores:

O rio Juruá é afluente da margem direita do rio Amazonas com cerca de 3.355 Km de extensão desde sua nascente peruana, [...] de fevereiro/abril é o período de águas altas e julho/setembro o período de águas baixas sendo também o mais sinuoso dos rios da Amazônia e dividindo em médio, baixo e alto Juruá. [...]. É navegável por embarcações de médio porte, e quando diminui o volume das águas é difícil a

navegação devido a sinuosidade do rio, ocorrendo o surgimento de praias e bancos de areia ao longo de seu curso (ARAÚJO; ARAÚJO, 2006, p. 2).

E foi na beira, nos barrancos e nas entranhas desse sinuoso rio que surgiu o município de Eirunepé/AM a qual está localizada na sua margem esquerda, próximo a foz do rio Tarauacá.

De acordo com a Secretaria Municipal de Eirunepé (2019), no ano de 1894, o município nasceu com o nome de São Felipe do Rio Juruá, e em 1930 passou a denominar-se João Pessoa e finalmente no ano de 1943 passa a chamar-se Eirunepé. O nome Eirunepé tem alguns significados, a saber: *Eiru*, vem do Tupi e significa Pai e *Neppé* significa Filho; ou *Eirunepé* vem da língua tupi, significando "caminho do mel preto", através da junção de *eira* (mel), *un* (preto, escuro) e (a) *pé* (caminho, estrada); ou ainda Eirunepé, segundo a língua Kulina, significa “Filha das Águas”.

Segundo o Portal Amazônia (2017), o desenvolvimento do município aconteceu durante um grande período do ciclo da borracha, sendo que nessa época ocorreu uma miscigenação da população com traços do branco nordestino misturados com traços indígenas, principalmente dos índios Kulinaã, assim como também herdaram a genética vinda de turcos, portugueses, espanhóis e de vários outros povos. Conforme dados do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas – IDAM (2016), o município possui uma cultura bastante diversificada com hábitos e costumes próprios e atualmente é conhecido como o maior produtor de açúcar mascavo (gramixó) do Estado do Amazonas, proveniente da agricultura familiar.

Referindo-se às atividades desenvolvidas pelo Parfor/UEA no município de Eirunepé, iniciaram-se no primeiro semestre de 2018 com duas turmas do curso de Pedagogia que são alocadas no Núcleo de Estudos Superiores de Eirunepé, que é o espaço físico cedido para a realização das aulas, o qual sempre foi adequado ao desenvolvimento das atividades propostas. O deslocamento dos/as professores/as formadores/as da capital Manaus se dá por meio de transporte aéreo ou táxi aéreo, mas as datas de ida e volta nem sempre são próximas do início e término das aulas devido ao cronograma de viagens das empresas de transportes disponíveis.

Já os trabalhos que desenvolvidos no período de 2019 a 2022 foram com as turmas já mencionadas e com os seguintes componentes curriculares: Psicologia Geral e da Personalidade, Psicologia da Educação, Pensamento e Linguagem da Criança, Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos e Teoria e Prática do Ensino Fundamental.

Com a narrativa apresentada neste artigo, descortinaremos a trajetória que foi estabelecida por meio de algumas experiências de práticas formativas no Parfor para professores/as em formação, numa perspectiva a partir da transdisciplinaridade, da interculturalidade e do multiculturalismo. O trabalho realizado possibilitou o entendimento do processo de ensino e da aprendizagem a partir da construção e reconstrução desses processos, os quais foram adequados aos/às professores/as que chegaram à universidade trazendo seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, seus saberes, suas práticas, suas línguas, seus sonhos, suas lutas, suas resistências, suas culturas e suas identidades, elementos esses que deverão demandar o início de quaisquer atividades docentes que serão desenvolvidas nos espaços da universidade.

Dessa forma, tornou-se necessário oportunizar a esses/as professores/as amazônidas, da floresta, das águas e do campo a participação efetiva nos processos sociais locais, enfatizando que eles/as são, na sua maioria, agricultores/as, pescadores/as, indígenas e ribeirinhos/as,

Nesse sentido, comungamos com as ideias de Rojo (2010), a qual argumenta que atualmente os contextos sociais estão permeados de mudanças relacionadas à diversidade local e à globalização, aumentando a diversidade cultural e linguística nos espaços educativos e ocasionando o surgimento de um novo conceito que a autora denominou de multiculturalidade. Logo, compete à universidade valorizar e potencializar o diálogo multicultural, levando para as salas de aula as diferentes culturas dos/as professores/as em formação, sendo necessário uma sintonia e aproximação com o multiculturalismo que eles/as trazem para a universidade no que diz respeito aos conhecimentos do contexto amazônico, da comunidade ribeirinha, do campo e da floresta.

Assim sendo, o currículo para as turmas do Parfor deverá ser multicultural, implicando propostas que entendem as diferenças e valorizem os/as professores/as em suas

especificidades, possibilitando e ampliando o acesso ao conhecimento para assegurar uma educação democrática, inclusiva social e cognitivamente.

Baseado no exposto, Leal e Morais (2013) acreditam que o/a professor/a formador/a necessita ser um/a mediador/a do processo de aprendizagem, construindo situações didáticas apropriadas aos/às professores/as amazônidas, escolhendo e construindo recursos didáticos acessíveis, avaliando e planejando o ensino para os diferentes e diversos contextos interculturais e multiculturais. É necessário que planeje e organize suas atividades de acordo com a maneira que o/a professor/a em formação aprende, sendo que estas devem ser direcionadas aos conhecimentos prévios que ele/a tem. É imperativo afirmar que o/a professor/a em formação é responsável pela consolidação da sua aprendizagem, tendo o/a professor/a formador/a a competência para estimulá-lo/a e incentivá-lo/a a fim de que ele/a possa expor suas ideias e seu pensar de forma lógica, consciente, coerente e crítica

Para tanto, podemos enfatizar que durante o desenvolvimento das aulas dos componentes curriculares Psicologia Geral e da Personalidade (fevereiro a março de 2019) e Psicologia da Educação (julho de 2019), os/as professores/as em formação puderam compreender os processos de desenvolvimento da personalidade segundo diferentes abordagens teóricas e suas implicações para a prática educativa no contexto sociocultural das diversas e distintas comunidades amazônicas. Embasaram-se nos principais teóricos que tratam dos processos de aprendizagem e seus aspectos biopsicossociais, planejaram e construíram jogos educativos e atividades lúdicas, pularam os muros da universidade e foram desenvolver essas atividades com os alunos da Educação de Jovens e Adultos do turno noturno de uma escola estadual do município, estimulando-os quanto à maturação de alguns processos neuropsicológicos, como: atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, inteligência, consciência e emoção.

Com isso, os/as professores/as associaram a ação educativa existente entre a partilha dos saberes universitários e a comunidade local e perceberam que é imprescindível que o ensino e a aprendizagem aconteçam a partir da ressignificação dos componentes curriculares, dos conteúdos escolares e dos diferentes processos de formação histórico-social do seu povo, dos seus parentes, dos seus pares e da sua gente. Sobre esses aspectos,

afirmamos que as práticas formativas do Parfor precisam efetivamente garantir aos/às professores/as em formação o direito às diversas aprendizagens significativas, cidadãs, inclusivas e respeitadas, para permitirem um viver mais justo, igualitário, humano, ético e solidário dentro dos seus variados contextos de pertencimento.

À luz de um ensino crítico, reflexivo e contextualizado, segundo Jófili (2002), ensinar nessa perspectiva exige humanidade educadora, envolvimento, afeto, dedicação, inteireza política e pedagógica e dinamismo para que o/a professor/a em formação tenha um entendimento significativo dos conhecimentos novos que serão abordados. O/a professor/a formador/a deve ter em mente o equilíbrio, pois as diversas possibilidades de ensino precisam ser modificadas dentro de um contexto diversificado em que está presente desde a liberdade que o/a professor/a em formação tem em trazer seus conhecimentos prévios à universidade até a rigidez disciplinar referente às atividades intelectuais individuais e/ou coletivas.

No que se refere às aulas desenvolvidas no componente curricular Pensamento e Linguagem da Criança (fevereiro de 2020), ressaltamos que os/as professores/as em formação tiveram a oportunidade de conhecer e compreender os processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, tendo presente seus fundamentos teóricos e epistemológicos e a sua importância para a alfabetização das crianças amazônidas. Possibilitamos a eles/as estudos sobre a relação entre a linguagem, a cultura, o sujeito e o ensino da língua e da escrita como produção social e cultural no contexto do pensar e do fazer, a partir das suas vivências com as crianças das comunidades na floresta, nas águas e no campo. Foi possível refletirem acerca das interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas em seus diferentes contextos.

Nessa perspectiva, os/as professores/as em formação elaboraram um planejamento para a realização de Oficinas de Narrativas Cantadas por meio de dramatizações de músicas infantis e atividades lúdico-educativas e mais uma vez saíram das paredes da UEA e foram socializar essas atividades com os/as alunos/as de três turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual. Os/as professores/as cantaram e dramatizaram com essas turmas diversas músicas infantis, produziram cartazes com as letras das músicas e

elaboraram atividades voltadas para o letramento e para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, os/as professores/as vivenciaram no chão da escola o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual e perceberam a sua importância no processo de alfabetização das crianças. É interessante notar, que todas essas ações foram efetivadas e pautadas na perspectiva histórico-cultural por meio das músicas e brincadeiras conhecidas e exploradas pelas crianças da comunidade eirunepeense.

Mediante essas práticas vivenciadas, para Candau (1997), urge a necessidade de se destacar o reconhecimento e a valorização do saber docente no contexto dos processos formativos do Parfor, em particular os saberes da experiência, posto que é a partir deles que o/a professor/a em formação consegue dialogar com as diversas áreas do conhecimento e com os componentes curriculares e seus saberes. Os saberes experienciais se edificam no trabalho diário do/a professor/a, bem como no conhecimento dos espaços nos quais ele/a está inserido/a, sendo que nascem das experiências do dia a dia e são validados por elas, juntando-se “à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p. 59, grifo do autor). Portanto, os saberes experienciais, precisam confrontar e dialogar com os saberes construídos na universidade.

Outro componente curricular que ministramos foi Teoria e Prática do Ensino Fundamental (agosto de 2022), o qual abordou os conceitos relacionados ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, tomando por base as diversas questões da área da educação numa dimensão interdisciplinar e transdisciplinar e as experiências que privilegiem práticas pedagógicas e metodologias de ensino e de aprendizagem para os diversos contextos amazônicos. Oportunizamos aos/às professores/as em formação análises da legislação em vigor, o entendimento das suas complexidades e sua trajetória histórica, disponibilizando elementos para fundamentarem suas práticas de forma crítica, reflexiva e dinâmica.

Como resultado, os/as professores/as socializaram com a turma relatos sobre suas memórias como professor/a do Ensino Fundamental, apresentando-os por meio de dramatizações, músicas, paródias e poesias, a fim de mostrarem uma prática pedagógica vivida por eles/as em suas andanças e trajetórias profissionais. Na sequência, realizaram oficinas de atividades práticas e materiais didático-pedagógicos, baseadas nos

conhecimentos e teorias estudadas em sala de aula, a partir de um planejamento pautado em livros da literatura infantil. Com essas atividades, os/as professores/as vivenciaram o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual e sua importância no processo de alfabetização e letramento das crianças que estudam nas escolas que estão localizadas dentro da potente floresta amazônica, à beira dos rios e à beira das estradas esburacadas e empoeiradas.

Corroborando com o exposto, em sua pesquisa a respeito dos saberes que dão sustentação ao trabalho e à formação dos/as professores/as, Tardif (2014) destaca os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades, enfatizando que eles são utilizados diariamente pelos/as professores/as em suas práticas docentes. O saber dos/as professores/as amazônidas é o saber deles, vinculado à pessoa e à identidade de cada um, com suas experiências pessoais, suas histórias profissionais e com as relações construídas com os sujeitos da escola e das suas comunidades. Os saberes dos/as professores/as são de ordem social, pois são partilhados por pessoas que têm uma formação comum e desenvolvem seu trabalho em um mesmo local de pertencimento. Esses saberes evoluem com o tempo e com as transformações sociais, isto é, a aprendizagem e o ensino são construções sociais que dependem da história e da cultura legítima de uma determinada comunidade.

O autor evidencia que essa imersão é efetivamente formadora, levando os/as professores/as a construir e estabelecerem crenças, representações e certezas sobre o processo de ensinar e aprender. Esses saberes trazidos das experiências são tão marcantes que se perpetuam através dos anos e até mesmo a formação acadêmica não é capaz de modificá-los e nem os desestabilizar.

Dando continuidade aos desdobramentos das aulas que ministramos, é relevante pontuar que os três componentes curriculares tratados a seguir foram trabalhados no período pandêmico da COVID-19, através da utilização do aplicativo *WhatsApp*.

No que diz respeito ao componente curricular *Alfabetização e Letramento* (maio de 2021), inicialmente, abordamos a evolução histórica das ideias sobre alfabetização e letramento no contexto da educação brasileira, sendo que os/as professores/as em formação, por meio de um Estudo Dirigido, elaboraram uma Linha do Tempo situando os

principais conceitos e acontecimentos de cada época com seus aspectos sociais, políticos e históricos. Com suas criatividade, habilidades e potencialidades docentes, eles/as utilizaram diversos modelos/tipos de linha do tempo para representar essa evolução histórica.

Apresentamos também os fundamentos teóricos, os métodos e os aspectos educacionais que alicerçam as práticas alfabetizadoras, em que os/as professores/as analisaram os métodos sintéticos, analíticos e os analítico-sintéticos, percebendo suas semelhanças e diferenças, assim como destacaram os métodos/processos que utilizam em suas vivências diárias nas escolas das suas comunidades. Proporcionamos ainda, reflexões sobre alfabetizar letrando, desencadeando um Estudo Dirigido com a produção de um texto sobre a memória que cada professor/a tem da maneira que foi alfabetizado/a, a qual perpassou pelos relatos das diversas atividades tradicionais e bancárias que ele/a realizava e pelo uso das cartilhas.

Após esse momento, discorreremos sobre os níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas, bem como a relevância do conhecimento sobre a teoria da psicogênese da língua escrita para direcionar o trabalho do/a professor/a no processo de alfabetização e letramento. Assim, para comungar com essa questão, os/as professores/as produziram diversas atividades com diferentes gêneros textuais, as quais fazem uso em suas práticas cotidianas, para possibilitarem que os/as alunos/as avancem nas hipóteses de escrita.

Do ponto de vista de Soares (2011), a alfabetização e o letramento são duas ações distintas, mas devem ser indissociáveis, inseparáveis, posto que o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto real de práticas sociais de leitura e de escrita. A autora explica a necessidade do uso dos dois conceitos no campo educacional, enfatizando que o duplo significado não perpassa pela veracidade de um ou falsidade do outro, pois a alfabetização não deve ser compreendida somente como uma correspondência entre grafema-fonema para decodificar informações, mas implica compreensão de significados dos mais variados contextos. Vale ressaltar que as práticas de letramento são desenvolvidas concomitantemente às atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

Referindo-se ao componente curricular Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa (agosto de 2021), os/as professores/as em formação conseguiram estabelecer a relação entre linguagem, cultura, sujeito e ensino da língua portuguesa, a partir das experiências que carregavam dos seus contextos educativos e sociais, perpassando pela realidade linguística das crianças que vivem em comunidades na floresta, nas águas e no campo, visto que ao chegar na alfabetização o aluno já sabe fazer uso oral da língua, e pelos desafios que essas crianças encontram em seu primeiro contato com a rotina escolar.

Os estudos abordaram também o texto literário na alfabetização, no entanto, partimos das práticas cotidianas dos/as professores/as por meio das suas contações de histórias vividas e do “imaginário fantasioso”. Dessa maneira, os/as professores/as perceberam que o uso social da escrita é um elemento transformador de um povo, assim como é uma produção social legítima.

Diante disso, é necessário perceber o processo ensino e aprendizagem partindo-se da premissa de que o conhecimento não é acabado, definitivo, absoluto, mas uma dinâmica que está em constante movimento, possibilitando a construção de aprendizagens significativas, pautadas na reflexão, na criticidade e na subjetividade, sendo que esta encontra-se inserida nos variados contextos educativos dos/as professores/as amazônidas. De acordo com Souza (2003), a subjetividade está vinculada à história, pois o/a professor/a em formação representa a cultura à qual pertence, assim como suas próprias experiências existenciais. Dessa forma, se faz necessário que o conhecimento do sujeito a respeito de si mesmo e do mundo sempre se modifique e se renove.

Tratando-se do componente curricular Educação de Jovens e Adultos (janeiro à fevereiro de 2022), analisamos e discutimos vários textos da coletânea que abordaram questões referentes ao significado, à história e à constituição dos processos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na estrutura educacional brasileira; às metodologias baseadas nos ideários de Paulo Freire por meio dos pressupostos do método, seus momentos e suas fases; à legislação da EJA, a partir de suas Diretrizes Curriculares Nacionais; às políticas e iniciativas da sociedade civil para a EJA; ao processo histórico dos movimentos populares de educação de adultos e educação popular; e às práticas docentes e currículo na EJA.

A partir desses estudos, tratamos com os/as professores/as sobre a implantação da EJA no Amazonas com seus programas, seus projetos e as metas que contribuíram para a sua evolução. Com isso, foi solicitado que a turma realizasse uma pesquisa de campo junto à Secretaria de Educação e às escolas que atuam com essa modalidade de ensino, sobre os programas e/ou projetos presentes naquele momento na EJA no município de Eirunepé.

Após a conclusão da pesquisa, os grupos construíram um relatório destacando os pontos principais e mais pertinentes. Iniciaram a escrita do texto com uma apresentação sobre a temática, enfatizando as atividades que foram realizadas, o objetivo e a metodologia que foi utilizada. Os relatórios foram socializados com a turma, os quais apresentaram as observações e análises, os dados e relatos coletados e as pessoas envolvidas na pesquisa. E como sugestões os/as professores/as apresentaram propostas de intervenção para os problemas encontrados, visando a melhoria do ensino e aprendizagem dos jovens, adultos e idosos do município.

Ao discorrer sobre a modalidade em questão, recorreremos às ideias de Freire (2011) quando ele enfatiza que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). É relevante afirmar que a reflexão sobre a prática cotidiana dos/as professores/as agricultores/as, pescadores/as, indígenas e ribeirinhos/as deve ser exigência da relação teoria e prática, presumindo um movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Logo, os momentos de partilha de conhecimentos e saberes no Parfor estão vinculados a essas reflexões, sempre almejando o desenvolvimento de uma prática educativa consciente, inclusiva e emancipatória.

E é nesse cenário amazônico, banhado pela sinuosidade do rio Juruá e pelas ondas de seus banzeiros que o Parfor vai descortinando novos horizontes significativos à formação de professores/as e se solidificando à luz das existências, da esperança, da resiliência, das certezas e incertezas de vários sujeitos que buscam uma educação pública de qualidade, na perspectiva de garantir os direitos de aprendizagem aos/às meninos/as, aos jovens, adultos e idosos/as do município de Eirunepé.

Assim sendo, esse programa de formação está oportunizando o desenvolvimento de processos formativos calcados em uma práxis educativa humanizadora, afetuosa e na perspectiva da transdisciplinaridade, da interculturalidade e do multiculturalismo, articulando a formação acadêmica à consolidação de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão social e cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso do sinuoso rio Juruá, é o caminho para as regiões amazônicas tão distantes, contudo aproxima a UEA àqueles/as que não teriam a possibilidade de uma formação acadêmica. Chegar ao município de Eirunepé, ofertar uma graduação em Pedagogia é oportunizar aos seus/suas estudantes professores/as amazônidas da floresta, na sua maioria, agricultores/as, pescadores/as, indígenas e ribeirinhos/as, além de conhecimentos científicos a participação efetiva nos processos sociais locais.

A construção do texto permitiu o encontro das professoras formadoras que revisitaram as experiências vividas ao longo desses quatro anos, rememorando processos, contextos e organizações necessárias para cada componente curricular. O registro dessas experiências acadêmicas, contam sobre o lugar, os sujeitos e permite contar a história dos processos formativos das turmas, e assim contribuir para a construção de uma Universidade mais próxima do seu povo.

Um dos maiores desafios para os/as professores/as formadores/as no Parfor é planejar e organizar processos pedagógicos que valorizem os sujeitos nas suas especificidades, ultrapassem as barreiras disciplinares e permitam um encontro entre os conhecimentos do cotidiano e científico. Diante deste desafio, o texto buscou apresentar os impactos e as experiências, apresentando aportes teóricos, relatando as atividades desenvolvidas e suas diversas formas de partilha.

Vale registrar que a possibilidade de acompanhar as turmas em mais de um período, permitiu conhecer um pouco mais os/as professores/as em formação e organizar processos formativos mais próximos de seus sistemas de referências, o que contribuiu para o encadeamento dos componentes curriculares.

Portanto, cabe aqui destacar, as experiências vivenciadas nos componentes de Pensamento e Linguagem da Criança, Alfabetização e Letramento e Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, que em suas atividades partilhadas possibilitaram a construção de oficinas de narrativas cantadas, produção de diversas atividades com gênero textual, contação de histórias vividas do “imaginário fantasioso”, a fim de que professores/as avançassem nas hipóteses de escrita e percebessem que o uso social da escrita é um elemento transformador de um povo e uma produção social legítima.

A possibilidade de acompanhar o crescimento dos/as professores/as em formação, de conhecer suas histórias e partilhar de processos de profissionalização docente, foi para as professoras formadoras um processo de formação e autoformação, ao mesmo tempo, que organizavam processos, aprendiam com aqueles sujeitos sobre suas comunidades, suas escolas ribeirinhas e os seus cotidianos. Vidas que se encontraram e serviram umas às outras e todos juntos buscam servir ao amor por aqueles que precisam da educação humana e democrática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; ARAÚJO, Jordeanes do Nascimento. Representação do imaginário no conto oral: uma leitura dos contos coletados no vale do Juruá. **Imaginário**, v. 12, n. 13, p. 209-232, 2006.

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

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 50-68.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO AGROPECUÁRIO E FLORESTAL SUSTENTÁVEL DO ESTADO DO AMAZONAS - IDAM. **Relatórios de Atividades. Produção do açúcar**

mascavo. Secretaria de Produção Rural - Governo do Estado do Amazonas, 2003-2016.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Revista eletrônica educação: teorias e práticas**. ano 2, 2202. Disponível em: <http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vigotsky_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 25 abr 2023.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 129-151. (Coleção Estudos em EJA).

MELLO, Thiago de. **De uma vez por todas: verso e prosa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PORTAL DO AMAZONAS. **Eirunepé no Amazonas é conhecida como a “Capital do Jurua”**. 2017. Disponível em: <http://portaldoamazonas.com/eirunepe-no-amazonas-e-conhecida-como-acapital-do-jurua>. Acesso em: 09 abr. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. v. 19, p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EIRUNEPÉ. **Município de Eirunepé: A cidade**. 2019. Disponível em: <https://www.eirunepe.am.gov.br/a-cidade/> Acesso em: 09/04/2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Mériti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a09>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

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

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasil: UNESCO Brasil, 2014.