



APRESENTAÇÃO

A 5ª edição da Revista Saberes e Práticas reúne uma coletânea de oito artigos que analisam experiências pedagógicas vividas nos cotidianos escolares de nove unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Os textos foram elaborados por professores(as) formadores(as) e são resultado das práticas de formação continuada desenvolvidas no Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS, da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas/UEA, por meio do Programa Assistência à Docência e do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE/UEA).

Os textos abordam experiências formativas pedagógicas que valorizam aspectos como os cotidianos escolares, o currículo, a gestão de projetos, metodologias ativas, a gestão escolar e a interculturalidade em contextos indígenas e migratórios. Também discutem a formação continuada, a colaboração entre docentes e a inclusão cultural. Todos esses temas estão interligados pela práxis decolonial transdisciplinar aplicada no Curso de Especialização em Projetos e Formação Docente em nove escolas da Rede Municipal de Manaus ao longo de 18 meses, no período de 2021 a 2023.

Essa especialização enfrentou a complexidade do trabalho formativo com um enfoque na formação continuada de docentes dentro das próprias instituições de ensino. O objetivo principal foi aprimorar a prática pedagógica, considerando as particularidades de cada contexto educacional. A proposta concentrou-se na construção de experiências pedagógicas fundamentadas na reflexão e na prática. A abordagem adotada foi híbrida, combinando metodologias como pesquisa-ação e etnografia, e cuidadosamente adaptada às realidades e desafios de cada instituição, especialmente durante a pandemia.

As experiências relatadas demonstram como essas práticas podem transformar a educação, adaptando-se aos desafios e às realidades contemporâneas.



Nesse contexto, o primeiro artigo, de Carla de Souza Santos Gonçalves *Acompanhamento de formadores(as) do Projeto Oficina de Formação em Serviço: atuação distinta a partir de seus referenciais disciplinares*, descreve o percurso de três professoras formadoras no Curso de Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente.

O escrito foca na reflexão das trajetórias, vivências e experiências dessas formadoras no processo de formação continuada nas escolas municipais, ressaltando que elas enfrentaram desafios significativos, como a necessidade de inovação pedagógica e o estresse resultante das condições precárias de trabalho e sobrecarga. Elas precisaram se adaptar constantemente, desenvolvendo estratégias que integrassem teoria e prática, e promoveram uma cultura de colaboração entre os(as) professores(as). O artigo também detalha o trabalho diferenciado de cada formadora: a formadora de Matemática, que utilizava jogos e investigação para estimular a curiosidade; a formadora de Educação Física, que integrava alegria e energia em suas práticas, buscando sempre a melhoria e o feedback; e a formadora de História, que focava na organização e seriedade, promovendo reflexões profundas sobre os conteúdos apresentados. Em todas essas experiências, o foco era promover uma formação vinculada às necessidades dos(as) professores(as), mesmo diante das adversidades, mantendo o compromisso com a qualidade e a inovação na educação.

No segundo artigo, de Alice Ramos de Oliveira e Rudervania da Silva Lima Aranha, intitulado *Experiências formativas em pesquisas/formações nos/dos/com os cotidianos escolares em tempos de pandemia*, as autoras descrevem a pesquisa/formação realizada a partir do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente iniciado em 2021, no contexto da pandemia de COVID-19. O artigo ressalta os desafios enfrentados da especialização nesse período, pois inicialmente foi planejada para começar em março de 2020, assim a formação teve que ser adaptada para o formato on-line após o fechamento das escolas.

O curso de especialização, que envolveu leituras e encontros virtuais com especialistas, procurou apoiar os(as) docentes em um momento de grande incerteza e carga de trabalho intensificada. Os(as) professores(as) compartilharam experiências



de sobrecarga e dificuldades, mas também expressaram gratidão pela oportunidade de participar da especialização. O projeto de formação continuada revelou a importância da flexibilidade e da metodologia de projetos, que ajudaram a melhorar o aprendizado dos estudantes e a integrar novos conhecimentos de forma colaborativa.

A pesquisa formação mostrou-se eficaz em apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes e adaptou-se às condições adversas, valorizando a formação em serviço e a importância de políticas públicas que sustentam tais iniciativas.

O artigo intitulado *Relato de experiência no curso de formação continuada de professores(as): discutindo os projetos de aprendizagem no contexto urbano e rural*, o(a) autor(a) Alberto Noronha Ramos e Márcia Maria Brandão Elmenoufi destacam a pedagogia de projetos como uma metodologia inovadora e eficaz na educação para manter os(as) discentes interessados(as) e motivados(as) em sala de aula. Ao centrarem os projetos nas necessidades e interesses dos(as) alunos(as), o(a) autor(a) demonstram como essa abordagem ativa promove o aprendizado significativo e duradouro.

As experiências realizadas nas escolas municipais Arte e Cultura e Ambientalista Chico Mendes exemplificam como a pedagogia de projetos pode transformar a sala de aula. Nessas escolas, os(as) professores(as) atuam como facilitadores, incentivando a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades essenciais (cognitivas, sociais e emocionais) para o século XXI. Ao superarem desafios como a organização e adaptação de cronogramas e a falta de comunicação entre as equipes, essas escolas demonstram a resiliência e a capacidade de adaptação dessa metodologia. O(a) autor(a) concluem que a pedagogia de projetos oferece uma renovação nas práticas educativas, com o potencial de transformar a vida de alunos(as), professores(as) e até mesmo das famílias nas comunidades. Essa abordagem resultou em um envolvimento ativo dos(as) estudantes na integração interdisciplinar de diferentes áreas do conhecimento e na conexão com a realidade, promovendo um aprendizado dinâmico, significativo e



duradouro. Assim, destaca-se como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento integral dos educandos(as).

No artigo *"Reflexão do cotidiano e da prática escolar: os projetos de gestão como práxis democrática inclusiva no contexto da COVID-19 em Manaus-AM"*, as autoras Rosana Marques de Souza e Samara Oliveira de Magalhães exploram a implementação de projetos de gestão inclusivos e democráticos em escolas municipais de Manaus. Essa iniciativa foi desenvolvida como parte de uma pesquisa formação realizada durante a especialização, fruto de uma parceria entre a UEA e a SEMED, no contexto da pandemia de COVID-19.

A pesquisa adotou uma metodologia colaborativa que valorizou o conhecimento e as experiências dos(as) gestores(as) escolares. Por meio de conversas dirigidas e escuta ativa, as formadoras criaram um ambiente de confiança, permitindo que os gestores(as) expressassem seus desafios e sentimentos, contribuindo para a construção de práticas escolares mais inclusivas pautadas na cultura do diálogo e do respeito. A metodologia da pesquisa-ação possibilitou que os gestores(as) atuassem como pesquisadores(as) das práticas pedagógicas por eles(as) utilizadas, promovendo a reflexão, o questionamento e a escuta ativa durante os encontros formativos. Ao compreender as instituições de ensino em seus contextos sociais, culturais e pedagógicos, a pesquisa contribuiu para uma formação continuada em serviço de forma colaborativa e adaptada à realidade pandêmica.

Outro artigo potente e com uma escrita sensível Aqui, *Fila Não! Um mergulho nos cotidianos da escola indígena KANATA T-YKUA* escrito por Lucilene Pacheco Santos, Jediã Ferreira Lima e Ana Michelle de Carvalho Martins, apresenta uma narrativa sobre uma experiência desenvolvida no Programa Assistência à Docência/PAD, na Escola Indígena Kanata T-ykua – Luz do Saber. Nele, as autoras exploram as práticas pedagógicas interculturais que atendem às especificidades das escolas em áreas urbanas, rurais e indígenas, com foco na valorização das culturas locais. Destacam a importância do PAD para a profissionalização docente, integrando estudantes de diversas licenciaturas em escolas da Rede Pública Municipal e



fortalecendo a formação inicial e continuada de professores(as) de maneira interdisciplinar.

A narrativa etnográfica vivida em 2022, na Comunidade Três Unidos, no Rio Cuieiras, área rural de Manaus/AM, durante o calendário acadêmico do Projeto OFS/Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, revela como a Escola Indígena Kanata T-ykua, fundada pela luta do povo Kambeba para evitar a migração para Manaus, oferece uma educação diferenciada onde saberes ancestrais dos povos originários dialogam com as novas gerações.

As autoras analisam as práticas culturais e educacionais do povo Kambeba, destacando as singularidades da escola, que se distancia das práticas escolares urbanas tradicionais, como o uso de filas, valorizando a autonomia das crianças e o respeito às tradições culturais indígenas. O conhecimento transmitido na escola emerge das histórias de luta pela revitalização da língua materna e das vivências nos saberes tradicionais, práticas cotidianas e espiritualidade.

O artigo também explora o impacto do Programa Assistência à Docência na formação dos(as) licenciandos(as), mostrando como a experiência em escolas indígenas promove mudanças significativas nas práticas pedagógicas e autonarrativas dos(as) futuros(as) docentes. Um exemplo central é a reflexão de uma licencianda em Pedagogia, que, ao tentar organizar as crianças em fila, compreendeu a importância de respeitar a autonomia cultural dos(as) alunos(as) indígenas.

Além disso, o texto enfatiza a necessidade de uma educação intercultural que desafie preconceitos e promova a adaptação das práticas docentes às especificidades culturais das escolas indígenas. A colaboração entre a Universidade e a Escola Kanata T-ykua é apresentada como essencial para integrar saberes tradicionais e acadêmicos, permitindo uma educação mais alinhada com as culturas locais. Por fim, a narrativa ressalta que, na escola indígena, práticas como o uso de filas não fazem sentido, pois a educação é baseada em valores comunitários e na autonomia dos(as) educandos(as), refletindo uma abordagem pedagógica que valoriza a ancestralidade e os saberes tradicionais da comunidade.



Em *Saberes Universidade Escola: Narrativas de Assistentes Docentes Cursistas*, as autoras Ana Michelle de Carvalho Martins, Lucilene Pacheco Santos, Jediã Ferreira Lima e Maria do Perpétuo Socorro Sotero relatam a construção de processos pedagógicos e experiências resultantes do trabalho desenvolvido com os(as) egressos(as) cursistas do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED, e o Projeto Oficina de Formação em Serviço/OFS, por meio do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/ LEPETE e da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED. Nele, as autoras apresentam as narrativas de ADs Cursistas, que nos remetem a reflexões de saberes compartilhados e apreendidos no percurso da formação continuada e na contrapartida a práticas da docência do viverpensarsentir o cotidiano nas escolas no Programa Assistência à Docência/PAD.

As autoras nos conduzem pelo percurso formativo que vai da Pós-graduação até o chão da escola, desde o edital de Seleção para admissão dos(as) alunos(as) cursistas no curso de Especialização até a imersão deles(as) no ambiente escolar. Essa trajetória envolve a construção de uma relação de intimidade com a escola por meio da Pesquisa/Formação, que se aprofunda no cotidiano escolar. Utilizando os espaços/ tempos da escola para estudos e trocas de experiências, estabelece-se uma ponte essencial para o início da formação.

Nesta experiência, emergem aspectos pedagógicos e afetivos que oferecem insights valiosos para a formação dos(as) ADs cursistas. Mas também os desafios enfrentados por eles(as), especialmente aqueles(as) sem formação específica para o nível de ensino em que atuaram. Esses desafios os(as) impulsionam a criar táticas e estratégias pedagógicas, destacando a necessidade de inovação e flexibilidade na prática docente. Nessa prática, a construção de vínculos afetivos numa perspectiva freiriana como um ato de amor entre os(as) ADS cursistas, professores(as) e alunos (as) também foi ressaltada como fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, onde o respeito e a confiança são promovidos.



O texto também destaca a importância do diálogo entre os ADs cursistas, os(as) professores(as)(as) titulares e a comunidade escolar, ressaltando que esse intercâmbio é fundamental na organização e adaptação das atividades pedagógicas. Além de promover um ambiente colaborativo que enriquece tanto a formação dos futuros docentes, quanto o aprendizado dos discentes. Além disso, a atuação dos(as) cursistas evidencia a importância de compreender e valorizar o cotidiano escolar em suas complexidades e peculiaridades. Bem como enfatiza que as práticas pedagógicas devem ser sensíveis às realidades dos diferentes contextos educativos (Educação infantil, Educação de Jovens e Adultos e Escolas indígenas).

A resignificação das práticas dos(as) professores(as) cursistas emerge como um ponto central, pois a experiência vivida em contextos escolares promoveu uma renovação em suas abordagens pedagógicas. Essa resignificação foi essencial para o desenvolvimento profissional, permitindo adaptarem-se a diferentes realidades e explorar novas metodologias. O texto conclui que essa experiência vivida e sentida pelos(as) cursistas possibilita uma integração significativa entre a teoria aprendida na Pós-graduação e a prática em sala de aula. E, que essa integração foi fundamental para que os(as) cursistas aplicassem seus conhecimentos de forma prática e contextualizada, contribuindo para sua formação continuada.

O artigo escrito por Marlene Gomes intitulado: *"Comunicação Intercultural Mediada por Cantigas Infantis em Língua Espanhola"*, explora a formação de bolsistas do Programa Assistência à Docência/PAD da UEA, que atuaram em escolas públicas de Manaus para atender às necessidades pedagógicas decorrentes da migração venezuelana. Em razão do aumento do fluxo migratório de venezuelanos(as) para a capital amazonense, tornou-se urgente desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a inclusão dessas crianças nas escolas públicas. É nesse contexto, que a autora relata uma experiência inovadora utilizando cantigas infantis em língua espanhola como ferramenta para facilitar a integração e a aprendizagem de estudantes venezuelanos(as) nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma oficina de formação intitulada "Comunicação Intercultural mediada por Cantigas Infantis em Língua Espanhola" criada e realizada com



os(as) assistentes de docência (ADs) do PAD, com uma abordagem participativa na qual explorou o potencial das cantigas infantis em espanhol para oferecer aos(as) ADs ferramentas e conhecimentos para trabalhar com turmas bilíngues, promover a comunicação intercultural no chão da sala de aula e a valorização da diversidade cultural.

As Cantigas "Estrellita dónde estás?" e "El Barquito Chiquitito" foram utilizadas como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades lúdicas e interativas, promovendo a aprendizagem da língua espanhola e a construção de relações positivas entre os(as) alunos(as). Com base na exploração da leitura, pronúncia e melodias, os(as) ADs foram incentivados(as) a criar seus próprios materiais. As canções serviram como base para que eles(as) aprendessem o idioma e desenvolvessem atividades que facilitassem a integração e a interação das crianças venezuelanas, valorizando o idioma como elemento identitário e promovendo um ambiente acolhedor e intercultural nas escolas.

A oficina foi eficaz em preparar os(as) ADs para atuarem em turmas com estudantes venezuelanos, gerando planos de aula inovadores e promovendo interação e aprendizagem significativa nas turmas assistidas. Os(as) participantes relataram um aumento na confiança e na competência para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Além disso, as crianças venezuelanas demonstraram maior envolvimento nas atividades e progresso significativo na aprendizagem da língua portuguesa. Portanto, a experiência descrita destaca o potencial da música como ferramenta pedagógica para promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural em sala de aula, sublinhando a importância de conectar a formação docente com as demandas da realidade escolar e buscar soluções inovadoras para os desafios enfrentados pelas escolas públicas.

O artigo *"Pós-Graduação em Serviço (OFS): Ensaios e Alternativas Metodológicas na Formação Continuada de Professores(as)"*, de Regina Célia Moraes Vieira e Angélica Karlla Marques Dias, apresenta um modelo inovador de formação continuada de professores(as) desenvolvido ao longo de 12 anos no Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS em Manaus.



Esse modelo de pesquisa formação baseia-se na metodologia “bricoleur”, na perspectiva do antropólogo Lévi Strauss, que se destaca por sua flexibilidade e adaptabilidade. Ela não segue um modelo rígido e hierarquizado, ela permite ajustar roteiros e planejamentos das formações aos cotidianos e necessidades de cada escola, considerando as demandas e interesses dos seus sujeitos. A valorização da experiência dos(as) professores(as) é central, servindo como base para reflexões e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Desse modo, as autoras ressaltam que a metodologia das OFS se diferencia de outras abordagens por sua ênfase na contextualização e na valorização da subjetividade dos(as) participantes. Ela combina pesquisa e prática formativa, promovendo uma abordagem colaborativa e reflexiva que envolve professores(as), formadores(as) e a comunidade escolar na construção do conhecimento. Cabe destacar que, nessa metodologia, a pesquisa é considerada crucial para conectar teoria e prática, permitindo a criação de projetos de aprendizagem que refletem a realidade vivida nas escolas.

A metodologia destaca a parceria entre a Universidade e as escolas para uma formação continuada democrática. Além disso, proporciona novas ferramentas e conhecimentos que aprimoram as práticas pedagógicas e fortalecem as relações cotidianas na escola, promovendo colaboração e trabalho em equipe. Os resultados desse modo metodológico do Projeto OFS incluem o empoderamento dos(as) docentes, o desenvolvimento de autonomia e a melhoria das práticas pedagógicas e das relações escolares, pois ao valorizar a reflexão e a ação conjunta, promove uma educação inclusiva.

A 5ª edição da Revista Saberes e Práticas oferece uma análise epistêmica, metodológica e diversificada sobre as práticas pedagógicas formativas realizadas nas escolas públicas municipais de Manaus. Os artigos científicos apresentados revelam a riqueza das experiências educativas que, ao dialogarem com as particularidades locais, desafiam o ensino tradicional e promovem novos jeitos de pensar e de ensinar, com vistas a romper os sistemas de dominação e criar uma pedagogia da esperança que seja essencialmente inclusiva, democrática, colaborativa e significativa. E que



contribua para uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. Portanto, esta edição é uma leitura necessária para educadores(as), gestores(as) e pesquisadores(as) que buscam adotar novas abordagens de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais democrática e alinhada à realidade dos(as) estudantes.

Manaus, 01 de setembro de 2024

Profª Drª Johmara Assis dos Santos



**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM PESQUISASFORMAÇÕES NOS/DOS/COM
OS COTIDIANOS ESCOLARES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**TRAINING EXPERIENCES IN RESEARCHFORMATION IN/OF/WITH SCHOOL
EVERYDAY DAY IN TIMES OF PANDEMIC**

Alice Ramos de Oliveira¹
Rudervania da Silva Lima Aranha²

Resumo

Este artigo discute sobre o Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), desenvolvido no período de 2021 a 2023 nos cotidianos escolares de duas escolas públicas municipais de Manaus, por meio do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Trata-se da síntese de resultados de pesquisa empírica, com o objetivo de construir processos formativos que identifiquem as problemáticas, potencialidades e intervenções pedagógicas para melhorar os aspectos reflexivos, transformativos, de qualificação profissional e de progressão na carreira profissional dos professores, pedagogos, gestores, secretários escolares e alunos egressos. Destaca-se que, a partir dos problemas evidenciados nos diversos cotidianos escolares, construiu-se coletivamente a matriz problematizadora da escola. Isso se fez necessário, pois com esse novo olhar da pesquisaformação, pôde-se descrever as situações-problemas para, em seguida, definir o projeto formativo construído pelos professores e professoras das escolas participantes do Projeto OFS.

Palavras-chave: Formação Continuada em Serviço. Professores. Cotidianos Escolares. Pesquisaformação.

Abstracts

¹ Especialista em Psicomotricidade Relacional. Formadora de Formação em Serviço da Prefeitura Municipal de Manaus. Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, da Universidade Estadual do Amazonas/UEA. alice.ramos@semed.manaus.am.gov.br

² Doutora em Educação pela UFAM. Formadora de Formação em Serviço da Prefeitura Municipal de Manaus. Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, da Universidade Estadual do Amazonas/UEA. rudervania.aranha@gmail.com



1 – Introdução

1.1 A parceria entre a Semed e a Universidade do Estado do Amazonas/UEA

O Projeto Oficina de Formação em Serviço/OFS, realizou a partir de 2021, nos cotidianos escolares de nove escolas públicas municipais, a formação continuada em serviço, por meio de um Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, parceria Semed/Manaus e UEA/Am.

A parceria acima citada teve processos distintos e definidos; a Secretaria Municipal de Educação de Manaus ficou responsável pelos formadores-pesquisadores que ministraram as formações continuadas em serviço nas escolas escolhidas para participar do Curso, além de ser a principal beneficiada com a realização da especialização em seus espaços, pois as formações foram realizadas nas nove escolas municipais, nas diferentes zonas distritais da Cidade de Manaus. Em relação à UEA, ressalte-se que foi a responsável pela Coordenação Geral do Curso, em oferecer a formação dos formadores, dos Assistentes à Docência/AD e a certificação de conclusão do curso da especialização.

O principal objetivo do Curso foi construir processos formativos que identificassem as problemáticas, potencialidades e intervenções pedagógicas para melhorar os aspectos reflexivos, transformativos, de qualificação profissional e de progressão na carreira profissional dos professores, pedagogos, gestores, secretários escolares e alunos egressos.

O Curso de Especialização constituiu-se de três módulos: o primeiro, Núcleo Epistemológico, com as disciplinas: a) A escola, o currículo e o significado do trabalho docente; b) O cotidiano e as culturas escolares e c) Ciências, letramento e o currículo docente. Nesse núcleo, refletimos e construímos com os cursistas os dados construídos da pesquisa formação³, as principais problemáticas dos cotidianos escolares e suas realidades.

³ Pesquisa formação é um termo tributário de duas perspectivas: a primeira pautando-se pela corrente dos estudos nos/dos/com os cotidianos, fundado na década de 1980 por Nilda Alves (2003), primando pelos estudos de Michel de Certeau. Assim, o termo pesquisa formação é uma escolha teórica,



É importante destacar que, a partir dos problemas evidenciados nos diversos cotidianos escolares, construímos coletivamente a matriz problematizadora da escola. Isso se fez necessário, pois com esse novo olhar de pesquisa-formação, iríamos descrever as situações-problemas para, em seguida, definir os projetos formativos de professores que seriam construídos pelos nossos pares na disciplina seguinte.

Já o segundo módulo, intitulado de Núcleo Metodológico, era constituído das seguintes disciplinas: a) Gestão de projetos e o currículo escolar; b) Laboratório de Projetos e c) Oficinas Programadas. Nesse núcleo, as disciplinas foram vividas por meio de metodologias ativas, como metodologias de projetos e construção do projeto formativo dos professores, a partir da matriz problematizadora que os professores, pedagogos, gestora escolar e alunos egressos, já haviam elaborado anteriormente. Em relação à disciplina Laboratórios de Projetos, a equipe docente escolheu as três oficinas programadas e de formação, para dirimir as dúvidas evidenciadas na matriz problematizadora e no projeto formativo de professores das escolas pesquisadas.

O terceiro módulo, nomeado de Núcleo Experiencial, foi constituído pelas disciplinas: a) Os Projetos de Aprendizagem; b) Oficina de Formação em Metodologia da Pesquisa em Educação e c) Orientação do Trabalho de Conclusão do Curso.

O Curso de Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação, se caracterizou por ser híbrido, sendo cinquenta por cento presencial e cinquenta por cento à distância, usando-se como plataforma de conhecimento o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA da UEA, perfazendo um total de 420 horas, em torno de dois anos.

2 – O Público-Alvo da Pesquisa-formação e as Metodologias Aplicadas

Iniciamos a Especialização na Escola Municipal Padre Mauro Fancello, com um público-alvo de vinte e nove integrantes, constituído de dezenove professores, duas pedagogas, um secretário, uma gestora escolar e seis alunos egressos das várias Universidades da cidade de Manaus/Am. Foi realizado nos turnos matutino e

epistemológica e política desta pesquisa, que consiste em uma experiência de formação que acontece com a escola, com as professoras/es, com as gestoras/es e com os estudantes.



vespertino, atendendo aos funcionários em seus respectivos turnos de trabalho no ambiente escolar. Já na escola Municipal Lígia Fialho, a escola contava com vinte docentes atuando no Ensino Fundamental e todos eram efetivos da Semed.

A metodologia aplicada foi a reflexão a partir de escutas sensíveis de acolhimento dos cursistas, inicialmente de forma virtual, já que estávamos em plena pandemia de COVID 19, seguida de narrativas nos/dos/com os cotidianos escolares, redes de conversas, que tinham as escolas como locus de pesquisa-formação de professores, utilizando a pesquisa-ação. Thiollent (1986) descreve aspectos e estratégias importantes da pesquisa-ação, quais sejam:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, o acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

A pesquisa-ação utilizada como metodologia, facilitou o entendimento e aprendizagem dos docentes, justamente por possibilitar etapas de trabalho com maior conscientização dos problemas pedagógicos das escolas, reflexão de como solucionar os problemas existentes a partir dos contextos em que estão inseridos e, principalmente, a necessidade de se buscar oficinas pedagógicas em serviço com profissionais qualificados, que favoreçam maiores conhecimentos das reais necessidades de aprendizagem dos professores.

Utilizou-se a pesquisa etnográfica através das redes de conversas, nos/dos/com os cotidianos escolares; metodologias de projetos para a escrita dos projetos formativos e de aprendizagem por meio da pesquisa-ação e grupos focais para a escuta sensível dos alunos. Realizando a escuta dos alunos da escola, procurou-se saber o que eles



pensavam sobre a escola pesquisada e seus cotidianos escolares por meio de grupos focais.

2.1 A Escola Municipal Alternativa Padre Mauro Fancello.

Essa instituição localiza-se no bairro Petrópolis, no Distrito Sul de Manaus. É uma escola grande, de três andares, com doze salas de aula, que atende nos turnos matutino e vespertino, constituída de sala de professores, pedagogos e de gestor, secretaria, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, depósito para guardar os mantimentos da cozinha, refeitório, escovódromo, uma quadra poliesportiva adaptada, sala de Educação Física, depósito, que guardavam os implementos dessa área, sala de recursos (com equipamentos apropriados para os PCDs, notebooks, impressora, smart tv, alexa, plastificadores, encadernadores de apostilas, jogos pedagógicos atualizados, cantinho da leitura, etc) e banheiros adaptados para as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Em seus três andares, era totalmente adaptada para os PCDs (pessoas com deficiências) tendo, inclusive, elevador transparente, favorecendo a inclusão dos alunos da escola.

Seu quadro constitui-se de profissionais da Educação Municipal, formado por noventa e cinco por cento do corpo docente concursado. Eram muito competentes, gostavam de ministrar aulas, se ajudavam mutuamente, estavam em constante atualização pedagógica na escola e fora dela, na maioria das vezes, não permitiam que seus problemas pessoais interferissem em seu fazer pedagógico. Quase todos os professores atuavam 40 horas semanais na escola, inclusive, almoçando nesse espaço durante suas jornadas profissionais. Para esses cursistas, a Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, nos/dos/com os cotidianos escolares era um sonho, ao mesmo tempo que era realidade, e durante o transcorrer das formações em serviço, os professores puderam refletir, repensar e transformar suas práxis e seus cotidianos escolares.



Entretanto, essa escola, de acordo com as narrativas do corpo docente, caracterizava-se por estar em uma área de grande vulnerabilidade social, conforme revelado no site Bairro de Manaus, que afirma que cerca de seiscentas crianças, entre as faixas etárias de zero a cinco anos, ficam em casa com seus responsáveis sem estarem devidamente em creches e, portanto, fora das escolas das redes públicas de ensino. Esse fator interfere diretamente em outros aspectos sociais, políticos e culturais, como os subempregos que estimulam o emprego informal, sem direitos trabalhistas, sem horários para o início e fim de jornadas diárias, sem férias, sem 13º salário, sem a menor infra-estrutura, contribuindo para um “pequeno negócio familiar”, fazendo com que esses responsáveis se acostumem a ficar em casa, infelizmente, sem empregos formais e, na maioria das vezes, na ociosidade. Essa situação ocasiona, em grande parte dos alunos, a fome, a desnutrição, a miséria e as mazelas sociais que afetam diretamente a escola e o ensino e aprendizagem dessas crianças, aumentando a violência, não só na escola, na rua, na comunidade e na sociedade em geral. Como demonstrou o Diário do Amazonas em 2007, esse bairro é responsável por 14,07% dos assassinatos cometidos na cidade, justamente por possuir a maior concentração de pessoas pobres, contribuindo para o grande índice de violência, ausência de políticas públicas na educação, saúde e segurança pública, contribuindo para o aumento de violências afetando o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos que residem na área.

Sabedores da situação de pobreza, de ausência de políticas públicas, falta de programas e de equipamentos e, consternados com essa situação caótica, os moradores do bairro Petrópolis, juntaram-se com uma equipe multiprofissional de moradores, para pensar na nova proposta de escola como alternativa diferenciada de educação comunitária que pudesse favorecer efetivamente, tanto as famílias quanto os alunos. Essa escola seria reinaugurada; em virtude disso, esse grupo agiu em parceria, reunindo-se junto à equipe de professores e gestão pedagógica para repensar com um olhar mais atento, aos problemas sociais, políticos e pedagógicos do bairro, pois sabia que esses fatos interferiam no ensino e aprendizagem dos alunos. Esse diálogo surtiu efeito benéfico para as partes envolvidas e isso foi



acrescentado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Alternativa Pe. Mauro Fancello (2020, p. 15) que descreve:

A Escola Alternativa foi implantada e implementada em 1989, como Projeto Alternativo de Educação da Comunidade de São Francisco, por uma equipe multiprofissional de moradores, preocupada com as questões econômicas, sociais e educacionais das famílias que residem nas áreas periféricas do Bairro de São Francisco (PPP, 2020, p.15).

Essa equipe multiprofissional de moradores foi sábia, consciente que podia contribuir com seus conhecimentos, chamou a responsabilidades para si, deu as mãos à escola, fez algo inédito, forneceu subsídios para que a escola fosse capaz de efetivar atividades de cunho didático-pedagógico diferenciadas e acautelar pelo menos em seu ambiente os alunos, carentes de políticas públicas que os atendessem em condições mínimas de sobrevivência. Até hoje a comunidade do bairro de Petrópolis, como pôde-se acompanhar, é presente em todas as atividades propostas pela escola.

2.2 A Escola Municipal Professora Lígia Mesquita Fialho

A Escola Municipal Professora Lígia Mesquita Fialho compõe a Divisão Distrital Zona Leste I. O prédio é locado e atende ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano nos turnos matutino e vespertino. Possui oito salas de aula, sala da diretora, sala da pedagoga, sala dos professores, sala de leitura, sala de reforço, secretaria, cozinha, refeitório/pátio, dez banheiros, depósito e auditório e aproximadamente trezentos e setenta e quatro estudantes cursando. O Ensino Fundamental é ofertado desde a época de sua criação, oficialmente em 02 de abril de 2008. A maioria dos estudantes mora no bairro Ouro Verde e adjacências do bairro do Coroadó. São estudantes provenientes de famílias de baixa renda de até dois salários-mínimos, com relações familiares, muitas vezes, conflitantes e alguns não têm motivação educacional dos próprios responsáveis. Essas problemáticas refletem no desempenho desses estudantes no cotidiano da sala de aula.



A escola também atende estudantes venezuelanos; nesse sentido, os projetos pedagógicos surgem como uma alternativa metodológica que torna os estudantes partícipes da aprendizagem realizada pelos docentes. Funciona em dois pisos, sendo que no primeiro andar há cinco salas de aula, nas quais a lotação máxima chega a vinte e nove alunos. Possui uma sala de professores com banheiro, ao lado, sala de pedagogo (a), secretaria e diretoria no mesmo espaço; o laboratório de informática, com onze computadores, os quais os alunos usam por duplas, tendo horário específico para cada turma; banheiros para os alunos (um feminino e outro masculino); um banheiro para os demais funcionários; a cozinha, que é arejada e conta com um depósito para o armazenamento da merenda escolar e despensa; um pátio coberto que é utilizado como refeitório e um bebedouro. No segundo andar há três salas de aula, duas salas nas quais funciona o reforço escolar Pit Stop (Instituto Ayrton Senna), uma sala de leitura e uma sala de reforço, um pequeno depósito com os materiais didático-pedagógicos e um depósito de material de limpeza.

Em 2023, a escola contava com vinte docentes atuando no Ensino Fundamental e todos eram efetivos da Semed. O corpo docente é formado por 2 (dois) homens e 18 (dezoito) mulheres, com uma média de idade entre 35 e 53 anos, com nível superior, especialistas, ministrando aulas para as séries iniciais de Geografia, História e Educação Física. Cada sala tem o professor regente da turma e os professores das disciplinas de Geografia e História e professor de Educação Física, que atuam em todas as turmas de cada turno. Todos os professores têm Horas de Trabalho Pedagógicos/HTP, que constituem o período destinado às atividades como planejamento - elaboração de planos de aulas, organização de materiais e recursos - registros, devolutivas diversas pertinentes à natureza do trabalho, reuniões entre professores e outras. A distribuição dos estudantes por ano/fase varia conforme a saída dos estudantes do 5º ano. A escola busca organizar os estudantes de modo coerente, separando os mesmos por faixa etária, priorizando os três primeiros anos que constituem 1º ao 3º ano para o turno matutino e os 4º e 5º anos para o turno vespertino.



3 - A pesquisa formação realizada nos/dos/com os cotidianos escolares das escolas pesquisadas

O ano letivo de 2020 iniciou e pensou-se em iniciar essa Especialização no início de março, com as redes de conversas de modo presencial, mas todos foram pegos de surpresa pela pandemia de COVID-19. A Europa toda já estava fechada, as pessoas não tinham mais contato entre si, todos foram orientados a ficar isolados em casa. Ninguém sabia ao certo se as pessoas estavam morrendo pela infestação de vírus ou bactérias. O que era transmitido pelos jornais da tv, era que muitas pessoas estavam morrendo, não havia vacinas e todos, sem exceção, deveriam usar máscaras. Era televisionado todos os dias nos diversos turnos, cenas de centenas de caixões sendo sepultados sem mesmo nenhuma identificação. O mundo inteiro estava assustado e ninguém dizia com clareza de onde vinham as mortes. Os noticiários apenas afirmavam que as pessoas que eram asmáticas, fumantes, obesas, cardiopatas e hipertensos, pertenciam ao grupo de risco e tinham que se cuidar de forma mais efetiva, pois eram esses os principais afetados por essa pandemia e propensos a falecer.

Mas, e o projeto OFS? Não se podia ficar sem realizar as formações continuadas em serviço. Decidiu-se, então, ficar em casa, pois era 16 de março e aqui em Manaus, tanto a Prefeitura quanto o Governo do Estado, haviam, por meio de decretos, fechado as escolas para aulas presenciais.

Passou-se um ano nos aprofundamentos dos estudos da complexidade, transdisciplinaridade, terceiro incluído, epistemologia do sul. Estudou-se, coletivamente, o livro de Certeau (A invenção do Cotidiano), além dos encontros virtuais com Magda Soares sobre alfabetização e letramento; com a socióloga Marilene Corrêa - O olhar transdisciplinar; Angela Davis, intelectual, escritora e ativista norte-americana, dentre outros.

Em março de 2021, mesmo em pandemia, estabeleceu-se um diálogo com os docentes das escolas selecionadas para participar da Pós-graduação. O diálogo deveria ser de acolhimento procurando saber como os docentes se encontravam,



quais eram seus sentimentos, como estavam seus familiares, como estavam sobrevivendo naquela situação.

Na época, pediu-se às gestoras, que criassem grupos de whatsapp com todos os possíveis escritos da especialização e foi marcado o primeiro encontro virtual, para o dia 12 de março de 2021. As narrativas foram extremamente motivadoras para que, a cada encontro, todos tivessem um olhar atento para com seus pares. As principais narrativas foram:

“...meu bebê está dormindo agora, sou pedagoga de formação, atuo atualmente no 4º ano, estou bem na medida do possível, estou muito feliz em poder participar deste curso de especialização, será a minha primeira especialização e saber das novidades referentes a nossa área. Estou lisonjeada em participar deste curso e nesta escola, que me recebeu tão bem, e agora como mãe será um desafio, nem que seja um parceiro para sujar minhas apostilas e meus trabalhos. Em relação à pandemia de COVID19, tenho muito medo, não sei de onde o vírus vem. Sei que agora a morte se aproxima e o pior não sabemos o que fazer para nos proteger e proteger nossos familiares e amigos. Só sei que temos que nos cuidar ainda mais com um bebê dentro de casa”(Professora Rafaela Caram Barros, 2021)

“... sou formada pelo curso normal superior pela UEA, sou da Semed desde 2005, já trabalhei na Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA, nada mais cansativo do que ter filhos, fiquei pensando bastante em poder aderir a este curso de pós, tem as crianças da escola, tem minha filha agora, ainda amamentando, mas vamos lá, se Deus permitir, conseguirei chegar até o final. Estou de certa forma bem, presa dentro de casa, cuidando de mim, de minhas filhas e do meu marido. Com esta pandemia de Covid, sei que temos que limpar tudo que compramos, temos que obrigatoriamente usar máscaras. Estou trabalhando como louca, não temos mais horários para nada. Tenho que ajudar minha filha, que é aluna desta escola que trabalho, acompanhar meus alunos, de noite e nos finais de semana conversar com os familiares de meus alunos” (Professora Elizabete Nunes, 2021)

“Oi, sou pedagoga por formação, atuo na Semed há 2 anos. Estou atuando há oito meses. Pela manhã atuo na Educação Infantil em outra escola, de tarde atuo nesta escola, já atuei cerca de oito anos em escolas particulares. Sou casada, não tenho filhos, mas em virtude deste contexto de pandemia, de noite até bem tarde, atendo os pais nos grupos de whatsapp das duas escolas que atuo para tirar as dúvidas de seus filhos, e o pior, no final de semana também, não temos mais finais somente com a família” (Professora Diana Sousa, 2021)

“... sou a professora Tatiana de Educação Física, atuo pela manhã na EJA, na escola Isaac Bechimol, e de tarde no Padre Mauro, tenho uma especialização numa parceria Seduc Semed, as aulas aconteciam dia de sábado, como as professoras relataram, muitos pais só tem um celular para atender a ele e seus filhos, a noite, no sábado e no domingo, os responsáveis pelas crianças da escola ligam para gente em horários mais inoportunos para esclarecer dúvidas e auxiliarem seus filhos nas atividades propostas, deveríamos ganhar atualmente o dobro de salário” (Professores Tatiana Castro, 2021)



“Oi, sou recente na Semed; estou muito feliz em estar participando desta pós graduação,. Tenho certeza que esse curso vai me influenciar muito já que sou formada em pedagogia, gosto de aprender mas também contribuir, conte comigo. Estou sobrevivendo com muito medo de morrer, sei de pessoas conhecidas que faleceram de covid 19, pessoas que tinham muita qualidade de vida. Em relação ao trabalho, estamos trabalhando duas vezes mais do que trabalhamos. Quando chegamos em casa de noite, nossa jornada continua, porque aí começam os pais e responsáveis a nos mandar mensagens pelo grupo de whatsapp. Não tem jeito, temos que responder e muitas vezes eles ligam. Em relação à pandemia, são muito complicadas as informações que temos, não sabemos ao certo o que temos que fazer para ficar viva, só sei que estamos conseguindo sobreviver, muito difícil esta situação, ando bem nervosa” (Professora Kátia Priscila Santos, 2021)

“... me chamo Kelly Cristina, entrei agora, penso que estão se apresentando, sou pedagoga, já atuo na área há 18 anos, estou recente na Semed, atuo há 15 anos em escola particular, trabalhei na Educação Infantil há 15 anos e aqui atuo nos anos iniciais, estou concluindo uma especialização em Gestão Escolar e em relação a esta especialização penso que irá contribuir muito com o que fazemos aqui na escola, mas também para partilhar com o grupo o que eu sei. Em relação a esta pandemia, procuro assistir todos os meios de comunicação e cada vez mais fico amedrontada, conhecia algumas pessoas que morreram, fico muito triste, eram pessoas bem jovens, aparentemente muito saudáveis. Em meio ofício, o trabalho dobrou como os demais colegas temos agora jornada tripla de ofício e sem remuneração, não temos mais finais de semanas, temos que atender os pais dos alunos nos horários mais complicados, infelizmente é o que temos para hoje” (Professora Kelly Cristina Moraes, 2021)

“... sou nova na escola, não tenho nenhum ano de Semed, fui muito bem acolhida nesta escola, estava pensando em fazer uma pós e devido ao meu cronograma não deu muito certo. A gestora Leslye chegou com esta proposta, aceitei, e espero que esta proposta de trabalho contribua muito com minha formação, pois sou pedagoga, formei em 2019 e em 2020, veio a pandemia tive que colar grau especial, para poder assumir o concurso. Estamos com muito trabalho e trabalhando até tarde, temos que atender não só os alunos mas também seus responsáveis inclusive nos finais de semana. Conhecia algumas pessoas que morreram, muito caótica essa situação, não sei o que acontecerá com a gente. Sou jovem espero sair viva dessa pandemia” (Professora Gianne Costa, 2021)

“... comprei um caderno novo para participar desta especialização, sou egressa da UEA, conheço as OFS e fui voluntária deste projeto, conheço a professora Selma de matemática, que respira e transpira matemática e outros professores que atuam neste projeto, a filha retornou à UEA. Tenho vivências muito positivas deste curso. Estou trabalhando demais e acabou meu final de semana somente com minha família, não ganhamos pra isto não” (Professora Kelve Lopes, 2021)

“Sou o professor Sérgio, sou pedagogo, formado pela UFAM, e atuo no 3º ano, desta escola, vou acompanhar este curso, estou como os demais trabalhando triplicado até bem tarde da noite para dar conta das demandas da escola e agora com esta pandemia, definitivamente não tenho mais final de semana” (Professor Sérgio Alves, 2021)

“Sou Aline, tive muitas dificuldades para entrar e a internet, a câmera deste notebook, não está funcionando então não ajuda muito, mas garanto sou bonita, sou pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil, estou aqui para aprender, já que é isto que buscamos nessas formações para melhorar e ensinar nossos alunos. Com a COVID- 19, estamos trabalhando como nunca, pela



manhã e tarde na escola, de noite e nos finais de semana em casa atendo os pais de meus alunos, acabou nossa folga nos fins de semana” (Professora Aline Correa, 2021)

“...apanhei muito para entrar nesse encontro, sou do antigo magistério, fiz magistério no Colégio Nossa Senhora do Carmo, em Parintins, fiz pedagogia pela UFAM, fiz também orientação e supervisão pela UFAM, mas não fiz o estágio e portanto, não sou pedagoga de fato e de direito. Mas também não quero ser pedagoga. Sei que sou e quero ser da sala de aula. Gosto de dar aula, inclusive estava conversando hoje com a professora Maria Lúcia, que estou pirando, estou trocando o dia pela noite, para amanhecer hoje, fiquei pensando no preenchimento dos diários. E nesta escola, tenho 24 anos, entrei na Semed em 1992, não faço mais nem conta, penso que já tem uns 30 anos de serviço público. Professora, gostei muito desse seu fundo de tela. Um mar. Trabalho agora triplamente e nos finais de semana em casa, não sei se terei saúde para aguentar isto. Com esta pandemia, morreram parentes meus, muito triste essa situação” (Professora Maria Luiza Farias, 2021)

“Sou Josefina, mas professora, deixa eu lhe falar, hoje eu estou muito desarrumada, no próximo encontro a senhora irá me ver, hoje não vai dar. Atuo na escola com as crianças do 1º aos 3º anos, esse trabalho gosto muito de fazer, gosto de alfabetizar meus alunos, estou mais ou menos com esse contexto de pandemia trabalhos todos os dias nos três turnos e inclusive no final de semana. Em relação a esse contexto pandêmico conheço alguns familiares que morreram pai, mãe e filho, situação de enlouquecer qualquer um” (Professora Maria Josefina Gomes, 2021)

Ao ouvir as narrativas e ver as expressões faciais dos professores, percebeu-se que estavam fragilizados, adoecidos, tristes. Alguns já haviam perdido parentes, amigos e colegas de trabalho. Estavam exaustos, pois estavam enfrentando jornadas triplas de trabalho. Suas intimidades e suas casas haviam sido invadidas com tantas cobranças das “evidências” dos micro e macrossistemas por meio de imagens que lhes eram solicitadas para acrescentarem em seus relatórios profissionais; haviam perdido o direito de conviver somente com seus familiares. Entretanto, todos afirmavam que estavam muito contentes com a possibilidade de participar da Especialização em seus locais de trabalho.

4 - Os Projetos de Aprendizagem – descrevendo os percursos

Alcançar todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização; acompanhar, apoiar e dar suporte para a equipe escolar; ir em busca de parcerias para reduzir o índice de dificuldade na aprendizagem dos alunos; disposição dos professores e alunos; práticas pedagógicas efetivas; laboratórios experienciais direcionados à alfabetização, letramento, psicomotricidade, pcds e as novas tecnologias; sensibilidade para conhecer os alunos nas suas individualidades; adquirir conhecimentos práticos sobre a Educação Inclusiva.



O novo momento, de pós pandemia de COVID-19, exigiu do professor grande eficiência e compromisso, já que alguns problemas ficaram mais latentes no contexto escolar, por exemplo: número de faltas, ansiedade dos alunos, falta de rotina escolar, falta de acompanhamento familiar, dentre muitos outros problemas.

Procurou-se desenvolver atividades diferenciadas e significativas, por meio de jogos adaptados à realidade dos alunos e para suprir suas necessidades e para adaptação afetiva na escola; aula expositiva dialogada; trabalhos dirigidos; dinâmicas; trabalhos em grupos; apresentação de vídeos educativos; estratégias para leitura e escrita através de leitura de textos literários; utilizou-se, principalmente a linguagem do desenho e da pintura, desenvolvendo a leitura de imagem a partir das observações das produções infantis.

Utilizou-se ditados para que as crianças tornassem a escrever as mesmas palavras para escrever novamente e usar as mesmas sílabas em outras palavras (ditado recortado) e os materiais de sala de aula contribuíram muito para ajudar a formar um ambiente alfabetizador.

Foram momentos difíceis em sala de aula, no pós pandemia de COVID-19, pois essa potencializou muitos problemas crônicos da educação, como por exemplo, alunos com distorção idade-série que não dominam a leitura e a escrita e que precisam de acompanhamento além do pedagógico, que não interpretam a leitura, dificuldades no raciocínio lógico, principalmente na multiplicação.

5 - Resultados alcançados

Durante o transcorrer do curso de Pós-graduação com formação continuada em serviço, por meio do projeto OFS, as trocas de experiências, leituras sobre a complexidade, transdisciplinaridade, princípio da incerteza e inúmeras reflexões realizadas nos cotidianos escolares das escolas pesquisadas, os professores, pedagogos e gestores tornaram-se protagonistas de seus aprendizados, entenderam que precisavam aprofundar seus conhecimentos com os olhares mais atentos às



narrativas dos outros professores cursistas, às realidades tanto em suas respectivas salas de aula, quanto nos/dos/com os cotidianos escolares (ALVES, 2003) das escolas envolvidas na pesquisa formação.

A pesquisa formação propiciou aprendizagens significativas nos contextos escolares, possibilitando a pluralidade de conhecimentos, como a construção de identidades docentes e discentes, um repensar sobre seus modos de pensar e fazer a educação escolar, abertura ao novo, flexibilidade de um currículo construído às suas especificidades a partir das trocas de experiências na interação e integração com o outro. Portanto, o caminho trilhado da pesquisa formação, segundo Moraes (2022):

Posso dizer que a pesquisa formação se consolidou a partir do momento em que me senti e me coloquei como aprendiz de um processo junto com os/as professores/as, iniciantes, partícipes do estudo, buscando, juntos, tecer aprendizagens, construção de conhecimento e formação na e pela pesquisa, mediatizados por uma flexibilidade... compondo as identidades narrativas em diferentes espaços-tempos, com variadas intensidades e com diferentes transformações ocasionadas. (MORAIS, 2022, p.44)

Realizar a pesquisa formação nos/dos/com os cotidianos escolares, propiciou a possibilidade de estudo do novo, favorecendo aprendizagens diferenciadas, construindo conhecimentos a partir dos contextos reais de formação, estimulando ações colaborativas, cooperativas e transformativas dos professores quanto seus modos de sentir, viver e agir nas salas de aula e nas escolas.

Os professores das escolas pesquisadas aprenderam a escrever seus projetos formativos a partir da matriz problematizadora dos dados construídos das escolas, que demonstraram as problemáticas e potencialidades de cada instituição estudada.

Na escrita e realização dos projetos de aprendizagem, os professores não podiam deixar de realizar uma escuta sensível a partir dos olhares de seus alunos. Esses professores foram possibilitados de conhecer o que seus estudantes gostariam de aprender, de que forma e como. Os alunos se sentiram acolhidos, valorizados e



importantes, pois era a primeira vez que eles podiam definir de fato o que queriam aprender e como. Então, a partir desse novo olhar, os alunos passaram a estar mais presentes na escola, diminuindo as ausências escolares. Essa forma de agir e pensar a educação fez com que os alunos aprendessem de maneira mais efetiva, aumentando o índice de aprovação escolar, diminuindo a evasão, mesmo em tempos de pandemia. Tal realidade estimulou em todos os níveis dos anos iniciais maior desenvoltura na assimilação dos alunos, fazendo com que se tornassem mais conscientes dos aprendizados e protagonistas de seus conhecimentos.

Utilizar a metodologia de projeto é, sem sombras de dúvidas, um dos melhores fios condutores de aprendizados. É uma metodologia ativa; estimula um fazer diferenciado, diversificado, favorecendo a participação efetiva de todos, professores e alunos no processo ensino aprendizagem, e todos ganham com esta estratégia de ensino, os alunos, os professores, as escolas, e por conseguinte, a sociedade. Observem como Castro e Ricardo (2001), utilizaram esta abordagem:

“ao utilizar a metodologia de trabalho de projeto o docente está a criar condições para que os alunos aprendam com uma facilidade espantosa, visto que as atividades realizadas em grupo levam ao confronto das produções, dos conhecimentos, das resoluções possíveis para os problemas, das pistas a explorar. Estes confrontos acabam por favorecer o desenvolvimento de uma maior segurança na produção do conhecimento por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes. É uma formação para a integração da teoria e da prática, porque se faz, justamente, integrando-as” (CASTRO & RICARDO, 2001, p. 14).

Os ganhos no ensino e aprendizagem dos alunos foram enormes, rompeu-se com as especificidades das disciplinas curriculares, estimulou-se o sentir, o pensar e o agir, favorecendo a busca de respostas e soluções para os problemas reais, principalmente das salas de aulas, por favorecer a integração de conhecimentos.

Considerações finais

As formações em serviço na modalidade de Curso de Especialização Docente priorizaram a interação, a solidariedade e o trabalho coletivo, tendo na atitude



transdisciplinar seu esteio. O desenho formativo assumido e consolidado pelo Projeto Oficina de Formação em Serviço permite a aproximação necessária e respeitosa entre os sujeitos de modo a proporcionar a cada indivíduo a possibilidade de sentir-se integrado ao processo, cada um a seu tempo e ritmo, porém, caminhando juntos. Sim, é possível caminhar juntos respeitando o ritmo de cada um e as formações têm evidenciado isso, mesmo em tempos pandêmicos.

Caracterizou o processo formativo no cotidiano das escolas a capacidade de compreensão do outro em suas singularidades devido a fatores diversos, alguns mencionados acima, no item sobre objetivos da formação. Outro aspecto importante dessa modalidade formativa, foi a necessária afinação quanto às relações político-pedagógicas no interior da escola, sem perder de vista posicionamentos pedagógicos e políticos já consolidados pelos objetivos do Projeto OFS e pelas experiências formativas.

Os professores e professoras se mostraram animados, e envolvidos, podendo-se afirmar que valeu a pena o trabalho. O material contendo registros de formação, falas dos professores/cursistas revelam a importância da oportunidade de uma Pós-Graduação na escola e a consciência que os estudantes do curso têm disso. As postagens de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) demonstram a profundidade das reflexões produzidas no âmbito desse curso, podendo essas produções se constituírem em rico material para pesquisa em formação de professores incluindo aquelas que se voltam para as TICs. Talvez fosse interessante a compilação dessa produção que, parece, supera em qualidade teórica e textual as produções geradas no interior das aulas presenciais.

Esses projetos se constituíram no exercício do fazer com que fossem qualificados ao receberem a certificação de Especialistas em Gestão de Projetos e Formação Docente. Assim, entendemos que a formação continuada em serviço na modalidade de Curso de Especialização significa o reconhecimento do papel do professor da



escola pública e a valorização do seu potencial humano e social, porquanto lhe confere certificação expedida por Instituição de Ensino Superior.

Esse trabalho não teria sido possível não fosse o envolvimento cooperativo e entusiasta de todos os que compõem o Projeto OFS e de todos os que compõem o Projeto Assistência à Docência, assim como é imperioso ressaltar a importância e necessidade de políticas públicas que deem suporte a projeto de tal envergadura. Além destes pontos, também podemos considerar os Assistentes à Docência (quando houve), as aulas (presenciais e virtuais), os textos lidos, o AVA, e a equipe gestora.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p. 1-8, jan/dez 2003.

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. **Gerir o trabalho de projecto**. Guia para a flexibilização e revisão curriculares. Lisboa: Texto Editora. 2001.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/ a iniciantes**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade estadual de Campinas, 2022.
Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Alternativa Padre Mauro Fancello. p. 15, ano 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados, 1986.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Petr%C3%B3polis_\(Manaus\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Petr%C3%B3polis_(Manaus))



REFLEXÃO DO COTIDIANO E DA PRÁTICA ESCOLAR: OS PROJETOS DE GESTÃO COMO PRÁXIS DEMOCRÁTICA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA COVID-19 EM MANAUS-AM

Rosana Marques de Souza⁴
Samara Oliveira de Magalhães⁵

Resumo

A experiência metodológica vivenciada a partir do trabalho de pesquisa-formação, "Reflexão do cotidiano e da prática escolar: os projetos de gestão como práxis democrática inclusiva no contexto da covid-19 em Manaus-AM", teve como objetivo principal, colaborar com a formação continuada em serviço da equipe gestora de escolas municipais, envolvendo diretores (as), pedagogos (as) e secretários (as), por meio da pesquisa e da elaboração de projetos de gestão inclusivos e democráticos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com foco na figura dos gestores como pesquisadores de suas práticas, experienciadas nos encontros formativos coletivos e individuais de conversa e observação in loco, a partir do exercício do pensar, questionar e da escuta ativa. Sua relevância se deu por envolver a trajetória formativa dos sujeitos, valorizando seus conhecimentos, saberes, experiências, permitindo a expressão do sentir e atuar frente a inusitada realidade escolar na pandemia de COVID-19, estabelecendo diferentes formas democráticas de cooperação e respeito entre os atores escolares.

Palavras chave: Formação em Serviço; Gestão Escolar; Cotidiano; Educação Inclusiva.

Abstracts

The methodological experience lived from the research-training work, "Reflection of everyday life and school practice: the management projects as inclusive democratic praxis in the context of COVID-19 in Manaus-AM", had as objective collaboration with the continuing education in service of the management team of municipal schools, involving principals (as), Pedagogues (as) and secretaries (as), through research and development of inclusive and democratic management projects. The methodology used was action research, focusing on the role of managers as researchers of their

⁴Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM/SEMED/DDPM/OFS. E-mail: rosana.marques@semed.manaus.am.gov.br.

⁵Graduada em Pedagogia. Doutora em Ciências da Educação. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM/SEMED/DDPM/OFS. E-mail: samara.carneiro@semed.manaus.am.gov.br.



practices, experienced in collective and individual training meetings of conversation and observation in loco, from the exercise of thinking, questioning, and active listening. Its relevance was to involve the formative trajectory of the subjects, valuing their knowledge, know-how, and experiences, allowing the expression of feeling and acting in front of the unusual school reality in the COVID-19 pandemic, and establishing different democratic forms of cooperation and respect among school actors.

Keywords: In-Service Training; School Management; Daily Life; Inclusive Education.

O projeto e suas interfaces

O projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico/GOTP, está vinculado ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, em parceria com o Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/DDPM/Manaus, desde 2011.

Pensado a partir dos princípios do Projeto OFS⁶, como a democracia, a educação popular, o cotidiano, a educação inclusiva, a reflexão da prática e a decolonialidade, o projeto GOTP foi criado para atender especificamente, a formação continuada em serviço dos gestores escolares de forma coletiva e colaborativa, envolvendo suas respectivas equipes de professores e cotidianos profissionais. Nesta perspectiva, em 2017, passou a ser realizado em nível de Especialização, em Gestão de Projetos e Formação Docente, com ênfase em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

Ainda enquanto curso de Especialização, em sua última edição, no período de 2019 a 2023, foi norteadado pelo projeto “Reflexão do Cotidiano e da Prática Escolar:

⁶Trata-se de um projeto que se realiza em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e a Universidade do Estado do Amazonas. As oficinas são realizadas em serviço, ou seja, na própria escola e possuem uma dinâmica formativa voltada para análise, reflexão e avaliação do contexto escolar, seus problemas e suas potencialidades. Portanto, o projeto OFS se funda na ideia de construir processos pedagógicos de intervenção a partir da pesquisa-ação e do espírito cooperativo e colaborativo diante das necessidades de mudanças nas práticas pedagógicas da escola.



Os projetos de gestão como práxis democrática inclusiva no contexto da COVID-19 em Manaus-AM”, apresentando como objetivo precípua a elaboração de projetos de gestão democráticos e inclusivos, como instrumentos de intervenção voltados à gestão e organização do trabalho pedagógico.

A educação inclusiva refere-se a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, na comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas. Faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos se encontram (STUBBS, 2008, p. 50)

Para tanto, o método da pesquisa-ação, possibilitou a compreensão e a reflexão sobre o contexto social, cultural, político e pedagógico das escolas, pois como ressalta Thiollent (1988, p.15), a pesquisa-ação pode ser “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Como de fato ocorreu, durante todo o percurso da pesquisa.

Vale destacar ainda, que nesta edição, além do desafio de formar gestores escolares no período pandêmico, outro foco importante foi tornar o projeto GOTP mais integrado ao trabalho realizado com a equipe dos formadores das escolas e seus cursistas professores e a coordenação dos assistentes à docência⁷, os acadêmicos que ficavam nas salas de aula com os estudantes, enquanto os professores e gestores

⁷Assistência à Docência. Nela os alunos recebem formação sobre metodologia de ensino, planejamento e produção de material didático e pedagógico, que são construídos a partir do plano de aula do professor ou a partir de um plano de assistência pedagógica fundamentado nas questões-problemas observados no campo educacional e que afetam diretamente a escola em seus princípios essenciais, que é o pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos.



participavam das aulas da Pós-graduação em serviço, que acontecia quinzenalmente em cada escola.

Quanto às ações formativas da equipe GOTP, ocorriam paralelamente, de forma individual, em cada escola, e coletivamente, na maioria das vezes, nas salas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM, da SEMED/Manaus⁸.

Os temas e as metodologias empregadas nos encontros formativos, tiveram como ponto de partida a dialogicidade e a escuta permanente dos gestores para promover a construção dos dados, que analisados continuamente, garantiam o planejamento dos processos formativos a partir deles e com eles em seus cotidianos escolares, possibilitando a compreensão de si, do outro, de seus próprios cotidianos e práticas escolares.

Trajetórias formativas: as conversas dirigidas e suas implicações no cotidiano formativo dos gestores

A construção inicial dos dados da pesquisa com os gestores sobre suas identidades e a cultura organizacional das escolas ocorreu a partir das conversas dirigidas, realizadas de forma remota em razão do período de confinamento da pandemia da Covid-19; a estratégia da conversa foi fundamental no decorrer de toda a pesquisa, corroborando com as ideias de Freire (1998, p.73) ao afirmar que, “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio de quem, falando, cala para escutar o outro a quem, silencioso, e não silenciado, fala”. E assim, constituíram-se momentos singulares de imersão nas histórias de vida de cada um.

Relatos sobre diferentes desafios pessoais e profissionais, superação, perdas, luto, insatisfação pela falta de valorização profissional, mas também, de gratidão pela

⁸A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) realiza ações de formação continuada dos professores, pedagogos, gestores e demais educadores da SEMED, desde a década de 2000.



vida. Histórias singelas e ricas, daquelas que só se compartilham com alguém que inspire certo nível de confiança. O vírus da Covid-19 isolava fisicamente as pessoas, mas as conversas dirigidas, surpreendentemente, foram capazes de aproximar e possibilitar os vínculos necessários à relação de confiança entre cursistas e formadoras.

“Eu perdi os meus pais, perdi meus irmãos, mas fiquei na linha de frente. Fiquei muito feliz que você quis saber da minha vida... emocionada quando você perguntou: Fale um pouco de você. Eu quase não falo de mim! Que bom que alguém quer saber de mim”.

“Foi difícil não poder estar reunido. É a nossa essência de trabalho”;

“Nós tivemos três professores que tiveram COVID, mas só eu tive perdas na família”.

“Eles não acreditam muito na pandemia, tem uma grande quantidade de evangélicos... não tomaram a vacina, a maioria dos pais não tomou... queremos que a vacina chegue às crianças, mas acredito que os pais não vão deixar os filhos vacinar”.

“Ninguém nunca perguntou como é que a gente se sente na escola do campo”.

“As perguntas foram no âmago da profissão, que a gente quer ser perguntado e que a gente quer falar”.

“No remoto os desafios dobraram. Os pais não têm hora para eles ligarem para os professores”.

“Estamos cuidando um do outro. A gente tem que ter equilíbrio nesse momento para lidar com as pessoas. As demandas dentro da escola não param, mesmo nesse momento”.

“A gente teve que aprender na marra. Eu não tinha internet em casa. Eu tive que comprar para poder ter acesso e acompanhar os grupos. A questão do drive eu



nunca tinha ouvido falar. Tudo isso eu tive que aprender. Pra mim foi meio complicado”.

“O trabalho burocrático aumentou muito. Ficou muito cansativo...Planilha semanal de planejamento, de atividades, de “registro disso e daquilo”.

“Eu passei por momentos difíceis na minha família ... senti um vazio com perdas na família. Emocionalmente a gente também se sente só. Pedi minhas férias e negaram. Eu me senti arrasada nesse momento”.

Assim, os processos realizados estabeleceram um espaço aberto de discussão e confiança para que os participantes se sentissem à vontade ao expressar sentimentos, opiniões, reflexões, princípios e concepções ao compartilhar um pouco de sua história, de como se constituiu gestor (a) e pedagogo (a).

Dando continuidade à conversa também falaram sobre os desafios enfrentados na gestão e na organização do trabalho pedagógico; suas percepções quanto ao processo de formação continuada no ambiente escolar; a forma que articulam as demandas administrativas com as pedagógicas e de como organizavam as demandas da escola com os distritos e a sede da Secretaria de Educação.

Esses relatos construídos com os cursistas acerca de seus cotidianos escolares⁹, constituíram-se no primeiro pilar para nortear os demais processos, ações e estratégias para os futuros encontros. O segundo pilar foi promover a relação desses encontros com as temáticas ministradas nas disciplinas da Pós-graduação, para que os cursistas percebessem a continuidade formativa, a transdisciplinaridade e as conexões entre o que era ministrado nas aulas e o terceiro pilar, a construção do projeto de gestão democrático e inclusivo de cada unidade escolar.

No que diz respeito ao primeiro pilar, é relevante destacar que as vivências adquiridas com as conversas dirigidas e a reflexão sobre as práticas adotadas na



perspectiva nos/dos com os cotidianos, tornaram-se uma constante para as formadoras, em função do que diz Andrade, Caldas, Alves (2019, p. 23-24), sobre pesquisar com os cotidianos, que não requer apenas firmar o olhar, mas também os diferentes sentidos sobre as pessoas, os espaços e os tempos, ou seja, é ouvindo, tocando, cheirando e degustando tudo que aparece pelos caminhos. Que os pesquisadores devem estar atentos, abertos e preparados para incluir, interrogar e analisar todos os acontecimentos, para que ocorra a compreensão.

Compreendendo aqui o significado de cotidiano por meio dos estudos de Certeau (1999, p.31), ao dizer que o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível.

Com esse entendimento, o próximo passo da pesquisa-formação era evidente, pois já existia certo vínculo estabelecido com os cursistas, os dados construídos inicialmente já haviam sido analisados e apontavam algumas necessidades formativas comuns e individuais para os gestores.

Quanto ao desafio de tornar o trabalho da equipe GOTP, mais integrado aos demais projetos, foram realizadas determinadas estratégias junto aos formadores; a primeira, foi a rede de conversa sobre as expectativas dos formadores quanto ao projeto GOTP, que aconteceu de forma remota, por meio das seguintes problematizações:

1. Com base na atividade que realiza, como vê o trabalho do diretor (a) e do pedagogo (a) na escola?

“Em termos contextuais, o trabalho da gestão tem sido colocado na mão inversa onde a preocupação e finalidade têm a ver com atender o processo burocrático ou uma tentativa pedagógica de fora para dentro, de demandas ou interesses externos. Isso se mostra na própria composição do quadro de diretores e formas de investimento na carreira”.

“Como atores/autores de todas as ações desenvolvidas na escola”.



“É importante que a relação do/a gestão com os professores, pedagogos, estudantes e pais seja sempre uma construção, dando um sentido de compartilhamento de decisões e de ações”.

2. De que maneira a dupla gestora poderá contribuir para a formação continuada em serviço?

“Interagindo e se envolvendo com as aulas e situações que envolvem o formador e os professores na sala de aula”.

“Fornecendo dados necessários para a pesquisa colaborativa”.

“Participar do curso juntamente com os professores, se inteirando das questões relacionadas ao mesmo”.

“Entendimento da perspectiva do curso ser voltado ao contexto e cotidiano da escola”.

3. Quais suas expectativas em relação à equipe GOTP?

“O desenvolvimento de um trabalho em conjunto”.

“Sensibilizar a equipe gestora sobre a importância do curso, enfatizando a mediação na formação e o trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores”.

“Parceira, troca de conhecimentos, ajuda entre nós e muitos sorrisos em nosso fazer”.

“Que sejam de fato parceiras dos formadores e nos tragam retornos de suas formações continuadas”.

Essa rede de conversa com os formadores das demais equipes, foi base para o planejamento das ações e processos realizados no decorrer do curso, pois a análise dos dados construídos com eles(elas) possibilitou conhecer suas percepções acerca da figura e das atribuições dos gestores, como os gestores poderiam contribuir com suas ações junto aos professores, e, conseqüentemente o que esperavam das formadoras da equipe GOTP.

Ainda no sentido de integrar as ações com as diferentes equipes, ocorreu a apresentação do projeto de gestão, a participação da equipe GOTP na apresentação do projeto OFS a cada escola, no sentido de conhecer a equipe de professores e observar a relação deles com seus gestores; a socialização dos dados construídos



com os formadores quanto às expectativas do trabalho da equipe GOTP; a socialização dos dados construídos com os gestores acerca da primeira conversa dirigida e a participação das formadoras da GOTP nas aulas da 1ª e 2ª unidades curriculares da Pós-graduação.

Vale ressaltar ainda, as ações de integração com a equipe de Assistentes à Docência por meio de uma conversa formativa sobre o trabalho desenvolvido com os gestores e os dados sobre seus cotidianos.

Após a transcrição da primeira conversa dirigida, foi elaborado um diálogo com os formadores para compartilhar a análise dos dados construídos; esse movimento ocorreu apenas com a formadora da Escola Indígena Kanata T'ykua, contando também com a participação da Coordenadora Pedagógica, que juntas avaliaram a ação como significativa para integração entre as equipes, para a troca de informações e para ampliar o conhecimento sobre o cotidiano de cada escola e neste sentido, as análises dos dados sobre os gestores de cada escola foram encaminhadas aos seus formadores.

Resultados

Realizar as conversas dirigidas com os 15 gestores, de forma remota, foi uma tarefa complexa, mas que superou o sentimento de incerteza inicial. Com a transcrição das mesmas e o retorno ao trabalho semipresencial, tornou-se perceptível o quanto os gestores foram transparentes na exposição de seus desafios e sentimentos em relação a si e ao trabalho que desenvolviam.

Outro aspecto positivo foi quanto ao vínculo profissional e afetivo estabelecido com cada diretor (a) e pedagogo (a), mesmo de forma remota. No que se refere à análise dos dados iniciais, foram revelados cotidianos repletos de possibilidades formativas frente ao contexto da COVID-19, que serviram como norte para as ações posteriores.

A tentativa inicial de integrar as ações junto às diferentes equipes foi desafiadora, mas possibilitou a troca de experiências dos formadores mais



experientes no projeto com as novas formadoras da equipe GOTP, tornando as ações da pesquisa-formação mais democráticas e participativas.

Ao promover a dialogicidade e a escuta ativa com os gestores sobre seus cotidianos escolares, as formadoras sentiram-se instigadas a refletir sobre suas práticas e a ressignificá-las.

Considerações finais

Realizar formação continuada em serviço com gestores é sempre desafiador, e iniciar esse processo de pesquisa-formação a partir do projeto norteador, “Reflexão do cotidiano e da prática escolar: os projetos de gestão como práxis democrática inclusiva no contexto da Covid-19 em Manaus-AM”, exigiu de todos e todas, formadoras e gestores, momentos de superação e de recomeços. A esse respeito Guimarães Rosa em um de seus escritos, afirma que “viver é um rasgar-se e remendar-se” e, a experiência vivida lado a lado com os gestores durante o caos da pandemia da Covid-19, em Manaus, nos fragilizou, mas, também nos fortaleceu.

O luto, as dores e as incertezas vividas por cada um, cada uma trouxe a certeza que seria necessário um olhar cuidadoso sobre o que fazer e o como fazer para colaborar com a formação continuada da equipe gestora.

E nesse sentido, a metodologia da pesquisa-ação, com foco na prática dos gestores, por meio das conversas e do exercício permanente da escuta, de forma individual inicialmente, foi um diferencial longo da pesquisa-formação. Escutar o outro para compreender o que está a dizer, evitando ao máximo avaliar ou julgar, foi um importante aprendizado para os sentidos das formadoras pesquisadoras da equipe GOTP avançarem formativamente.

A pandemia da Covid-19 ceifou muitas vidas, rasgou sonhos, mas com convicção e mente aberta foi possível ressignificá-los. Enquanto formadoras nos formamos e transformamos nossas práticas, não somos mais as mesmas, houve



compreensão de que antes nossa prática era sustentada por uma racionalidade que estimulava mais o falar que o escutar, o que nos permitiu continuar aprendendo, mesmo nos momentos mais críticos da pandemia.

Os desafios enfrentados pelos gestores e suas respectivas equipes de professores, tornaram explícita a necessidade de compreender a escuta como uma das competências necessárias para o cotidiano da gestão escolar democrática e participativa, princípios que requerem além do ouvir, o olhar humanizado, a observação atenta aos comportamentos, sensações, sentimentos, e, principalmente, a reflexão crítica, bases primordiais para que a escola seja de fato, mais inclusiva ou menos excludente.

Referências

ANDRADE, N., Caldas, A. N., & Alves, N. (2019). **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles.** In I. B. Oliveira, M. L. Susskind, & L. Peixoto (Orgs.), **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas** (p. 19-46). Curitiba, PR: CRV.

CERTEAU, Michel de. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar.** Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

STUBBS, Sue. **Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos.** Trad. Ana Gigante. Editado por Ingrid Lewis. Oslo/Norway: Atlas Alliance, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PREFEITURA DE MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Manaus-Am, 2024. Disponível em: < <https://ddpm.manaus.am.gov.br/gerencia-de-formacao-continuada/>. Acessada em 30/05/2024, às 16:13 - Manaus/AM.



Revista Saberes & Práticas

ISSN 2596-013X





**SABERES UNIVERSIDADE ESCOLA: NARRATIVAS DE
ASSISTENTES DOCENTES CURSISTAS**

**SCHOOL UNIVERSITY KNOWLEDGE: NARRATIVES OF THE
COURSERS AS TEACHING ASSISTANTS**

Ana Michelle de Carvalho Martins¹⁰
Lucilene Pacheco Santos¹¹
Jediã Ferreira Lima¹²
Maria do Perpétuo Socorro Sotero¹³

Resumo

O presente artigo ressalta a construção de processos pedagógicos e experiências resultantes do trabalho desenvolvido com os egressos cursistas do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), e o Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), por meio do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), e da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Neste cenário, as narrativas de ADs Cursistas, nos remetem a reflexões de saberes compartilhados e apreendidos no percurso da formação continuada e na contrapartida a práticas da docência do viverpensarsentir¹⁴ o cotidiano nas escolas no Programa Assistência à Docência (PAD). O trabalho desenvolvido é norteado pela pesquisa formação a partir dos estudos nos/dos/com os cotidianos, dialogando com alguns autores como Alves (2003), Candau (1996), Gatti (2014), Morin (2015), Nóvoa (2009) e Certeau (1994), a fim de tecermos a interlocução sobre a imersão nas práticas educativas nos

¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Psicopedagogia e Graduada em Pedagogia (FMF). Coordenadora Pedagógica do PAD e pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. E-mail: anamichellecm2@gmail.com

¹¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia (UFAM). Coordenadora Pedagógica do PAD e pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. E-mail: luspacheco@hotmail.com

¹² Mestra em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica (UEPA). Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos (FORUM). Graduada em Pedagogia (UNAMA). Coordenadora Pedagógica do PAD e pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. E-mail: jedylima@hotmail.com

¹³ Especialista em MBA Gerenciamento de Projeto (UGF). Graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Coordenadora Pedagógica do PAD e pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. E-mail: mariaperpetuo.sotero@semed.manaus.am.gov.br

¹⁴ A utilização de duas ou mais palavras juntas e/ou uso gráfico (/), neste artigo foi empreendida no LEPETE, a partir dos estudos no grupo de pesquisa do Cineconversas, nos/dos/com os cotidianos com Nilda Alves (2003), fundamentada por Michel de Certeau (1994) sobre o cotidiano e os sujeitos praticantes.



espaçotempos da formação docente continuada por caminhos que aproximam saberes da Universidade com os saberes da Escola.

Palavras-chave: Saberes. Universidade. Escola. Cotidiano. Atuação Docente.

Abstracts

This article highlights the construction of pedagogical processes and experiences resulting from the work developed with the graduates enrolled in the Specialization Course in Project Management and Teacher Training offered by the State University of Amazonas (UEA), in partnership with the Municipal Department of Education of Manaus (SEMED), and the In-Service Training Workshop Project (OFS), through the Laboratory of Teaching, Research, and Transdisciplinary Experiences in Education (LEPETE), and the Division of Professional Development of Teaching (DDPM). In this scenario, the narratives of the course participants as Teaching Assistants (AD) lead us to reflections on shared knowledge and learning experiences during continued education and the counterpart to teaching practices of living, thinking, and feeling daily life in schools in the Teaching Assistance Program (PAD). The work developed is guided by formation research based on studies in/from/with daily life, dialoguing with some authors such as Alves (2003), Candau (1996), Gatti (2014), Morin (2015), Nóvoa (2009) and Certeau (1994), in order to weave the inter locution on immersion in educational practices in the spaces and times of continuing teacher training along paths that bring together university knowledge with school knowledge.

Keywords: Knowledge. University. School. Everyday life. Teaching.

INTRODUÇÃO

O curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente desenvolveu a formação de professores/as em serviço realizada no ambiente escolar entrelaçando formação inicial e formação continuada. Para tanto, reuniu no processo acadêmico, professores/as cursistas das escolas vinculadas ao projeto e egressos selecionados através de Edital de admissão, oriundos de uma formação inicial em Licenciatura ou Bacharelado, que tiveram como contrapartida ao curso, a atuação como assistente à docência nas escolas inseridas neste contexto formativo.

O Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), perpassou a ação formativa com a experiência docente na figura do Assistente à Docência Cursista (AD Cursista), em via de mão dupla, o AD cursista acompanhava a sala de aula em parceria com o Assistente à Docência bolsista do PAD na condição da atuação na contrapartida ao curso, em uma relação com a prática da sala de aula através do Programa Assistência



à Docência (PAD), com a proposta de continuidade ao trabalho do professor/a cursista, enquanto realizava em serviço a pós-graduação.

O objetivo principal desse trabalho é dialogar com a prática da formação continuada e a profissionalização docente a partir do acompanhamento da atuação dos ADs cursistas conectados ao Programa de Assistência à Docência (PAD), apresentando as situações de desdobramento da dupla função do sujeito egresso: como cursista e assistente à docência nas escolas pertencentes ao projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS).

Nesse contexto, buscaremos descrever na primeira seção os percursos trilhados da pós-graduação até o chão da escola, desde o Edital de Seleção para admissão de alunos para o Curso de Especialização até a caminhada à escola. Outro tópico: Construção da intimidade na escola pela Pesquisa/Formação com o mergulho e imersão no/do/com o cotidiano escolar. Já a seção Encontro de licenciaturas e narrativas que dialogam com a atuação do AD em formação inicial e o AD cursista que concluiu uma graduação. Um laço entre dois momentos formativos de aprendizagem colaborativa dos/nos saberes e cotidianos escolares que são esteios para a penúltima seção: Atuação na assistência à docência: diálogos e afetos, discorreremos sobre o olhar/sentir para fortalecimento de vínculos profissionais e afetivos que confabulam a partir das subjetividades de cada escola que os cotidianos abrigam. E finalizamos com as considerações finais: nos/dos/com os cotidianos da escola e caminhos percorridos pelas salas de aula e as experiências no Curso de Especialização na perspectiva do olhar na pesquisa/formação.

Percursos trilhados da Pós Graduação até o chão da Escola

Era abril de 2021, ainda estávamos no assombroso momento da Pandemia do Covid-19, escolas, universidades e demais instituições de ensino funcionavam com o ensino remoto, quando foi lançado o Edital Nº 018/2021-GR/UEA, que tornou pública a realização de seleção para admissão de alunos para o Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. O referendo Edital versava que o Curso seria realizado em escolas selecionadas da Secretaria Municipal de Educação de



Manaus (SEMED), sendo que as aulas seriam realizadas na própria escola, duas vezes por mês nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme a realidade de cada uma das nove escolas participantes da especialização.

Cabe destacar dois itens importantes descritos no referido Edital sobre a Inscrição e Assistência Docência:

5.3 Ao ser inscrito no curso o egresso deverá cumprir voluntariamente uma carga horária de 04 (quatro) horas mensais como Assistente de Docência nas escolas do projeto.

8.1. A Assistência à Docência constitui-se como ação pedagógica na sala de aula em substituição ao professor/a titular da escola, durante seu momento formativo. 8.2. O candidato deverá escolher entre as 09 (nove) escolas do Projeto 1 (uma), na qual será vinculado como aluno/a cursista, de acordo com os respectivos turnos da escola. 8.3. Para efeito de cumprimento das 4h mensais, o candidato deverá escolher 1 (uma) outra escola para realizar a Assistência à Docência, em consonância com os turnos da escola (p.03).

O trabalho desenvolvido pelo Projeto OFS, integrou a parceria SEMED/UEA, aliança de formação inicial e formação continuada desde o ano de 2011, na busca de uma reflexão sobre o fazer na/com a sala de aula partindo dos cotidianos da escola, por meio do PAD/LEPETE/UEA. Conforme o quadro de distribuição de vagas na figura 01, a organização dos ADs cursistas para as escolas integrantes da Pós-Graduação objetivou “Formar profissionais da educação numa abordagem inter e transdisciplinar, qualificando-os para a gestão de projetos pedagógicos e curriculares e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.”(Edital nº 018/2021-GR/UEA, p. 01).

Tabela 01: Escolas e vagas para - AD Cursista

Nº	ESCOLAS	ZONA	VAGA POR TURNO		
			Manhã	Tarde	Noite
01	CMEI ARGENTINA BARROS	Norte	02	03	--
02	EMEF PADRE MAURO FANCELLO	Sul	03	02	--
03	EMEF ARTE E CULTURA	Leste	03	02	--



04	EMEF AMBIENTALISTA CHICO MENDES	Rural Rodoviária	05	--	--
05	EMEF ARISTOPHANES BEZERRA DE CASTRO	Norte	--	05	--
06	EMEF LÍGIA MESQUITA FIALHO	Sul	04	--	--
07	EMEF DIAN KELLY DO NASCIMENTO MOTA	Ribeirinha	Integral (manhã e tarde) 08		
08	ESCOLA INDÍGENA KANATA T-YKUA	Ribeirinha	Integral (manhã e tarde) 08		
09	CEMEJA SAMUEL BENCHIMOL	Leste	--	--	05

Fonte: Edital nº 018/2021-GR/UEA, adaptado.

Deste modo, o Projeto OFS e PAD (2020/2023), aconteceu em nove escolas municipais de Manaus/AM: 01 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); 03 escolas de Ensino Fundamental/Anos Iniciais; 01 escola de Ensino Fundamental/Anos Finais; 01 Escola de Tempo Integral (Educação Infantil e Anos Iniciais); 01 escola na zona rural; 01 Escola Indígena e 01 Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os ADs cursistas integravam-se ao PAD, acadêmicos/as de diversas licenciaturas: Pedagogia, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física e História, na partilha e aprendizagens no encontro da formação inicial e continuada.

Wanzeler (2014) contribui para essa reflexão:

Investir na formação continuada de professores focalizada na escola, como mecanismo de aproximação da universidade com as escolas, é um grande desafio para os cursos de licenciaturas. Sua relevância está em criar espaços para troca de experiência com o conhecimento da ciência, e, por extensão, das disciplinas, priorizando a escola como *lôcus* por excelência de formação (p.16).

Diante disso, em 2023, o projeto OFS finalizou a quarta edição que passou por nove escolas municipais, desenvolvendo um trabalho de formação continuada com uma Pós-Graduação ofertando o curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. A especialização foi realizada nos/do/com os cotidianos da



escola, utilizando seus tempos/espços para estudos e trocas de experiências na ponte da formação inicial e continuada.

Construção da intimidade na escola pela Pesquisa/Formação

O Assistente à Docência Cursista estava vinculado ao Projeto OFS como aluno egresso da Pós-Graduação e também na assistência à docência, com o diferencial de conexão na diversidade das licenciaturas, na produção saberes entre a formação inicial e continuada como *locus* da formação no chão da escola. Desse modo, a ação de pesquisa e estudos desenvolvidos pelo AD cursista no PAD caracterizava-se por uma organização que permitia pensar e repensar os processos e o saber docente que experimentam na Universidade por meio das Licenciaturas (formação inicial) e as experiências nos/dos/com os cotidianos das escolas (formação continuada).

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente (Candau, 1996, p. 143).

Por outro lado, o PAD, em sua complexidade de atuação tem por base a formação inicial, a partir do diálogo entre as várias Licenciaturas para a efetivação de projetos de aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e na Educação de Jovens e Adultos. Já para o AD cursista, o basilar é a formação continuada. Dessa maneira, em paráfrase a Gatti (2014), a correlação do PAD com a formação inicial procura também ultrapassar a visão tradicional da formação de professores/as, à qual é baseada na individualidade e separada dos conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho na/com escola.

Nessa arte professoral recheada de “táticas dos praticantes” o trabalho na assistência à docência se desenvolveu na relação dialógica entre teoria e prática em processo contínuo de reconhecimento dos cotidianos das escolas e suas realidades,



possibilitando uma política de formação acadêmica contemporânea que proporciona a partir das ideias de Certeau (1994) que a subjetividade e a complexidade no/do cotidiano escolar é um espaço/lugar para materializar as redes de relações nas estratégias e nas táticas dos praticantes.

Diante disso, a especialização já mencionada possibilitou que a ação da prática docente dos/as ADs cursistas criassem estilos, estratégias e táticas, considerando a formação em Licenciatura ou Bacharelado para a realização da sua experiência em sala de aula. Dentre vários cursistas, havia um com a formação na Licenciatura em Matemática que experimentou assistências em turmas de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental/Anos iniciais. Uma complexidade que perpassava por arranjos para encontrar a brecha de tempo para realizar a contrapartida.

Imaginemos um Bacharelado em Música que aprendia a lidar com turmas de crianças pequenas, onde as interações e as brincadeiras substituíam o som das cordas do violino. Havia também um AD cursista com formação em Filosofia, morava no município de Nova Olinda do Norte/Am, distância de 135 Km da capital amazonense; após uma média de 14 horas de viagem de barco, chegava pela madrugada no porto de Manaus e seguia para a Escola ribeirinha Profª. Dian Kelly do Nascimento Mota, localizada na Comunidade do Abelha. Ambos viviam seus desafios e táticas inventivas no “lugar de poder e de querer” que é a escola.

Essas andanças do meu lugar (minha escola) ao lugar do outro vão de encontro a princípios pedagógicos subjetivos e requerem conhecimentos que se entrelaçam, pois, ‘o que não sei’ pressupõe aprendizagem. Deste modo, os ADs cursistas, davam continuidade ao planejamento de ensino do/a professor/a regente e resignificavam diferentes táticas e caminhos de aprendizagens.

Enquanto isso, o chão das salas de aula, tanto da formação em serviço quanto da Assistência à Docência estava repleto de ações pedagógicas e composições de identidade docente. Havia a beleza pedagógica naquela prática docente do AD com a Licenciatura em Matemática, realizando a contrapartida em sala de aula de Educação Infantil nas turmas de 2º período para um diálogo freiriano com escuta atenciosa, e



construção de aprendizagens que começavam com um grito de alegria da turma: “hoje é você!”.

Ao “herói ordinário”¹⁵ que chegava em sala de aula para a contrapartida ao curso para reinventar-se em táticas e estratégias, pois as crianças nem imaginavam ‘os medos’ que alguns suscitavam por serem professores/as aprendentes quando não estavam em sua área de formação. Essa ação possibilitou vivências pedagógicas com projeções docentes nas práticas do cotidiano. A atuação como AD cursista foi uma grande oportunidade de integração e profissionalização com outros sujeitos, impactando definitivamente na formação continuada de alunos/as das diferentes graduações e que, de certa maneira, integrava-se à prática educacional nos cotidianos escolares.

Vale ressaltar que, a assistência do AD cursista em relação aos acadêmicos da assistência à docência do PAD era de tempo mais esporádico, cumpriam apenas quatro encontros por semestres, fato que levava mais tempo para estabelecer os laços afetivos e identitários com os contextos e reconhecimento às realidades da escola. Porém, o mergulho na prática da interdisciplinaridade aproximava os diferentes campos de saberes imersos nas salas de aulas.

Sobre esses aspectos, destacamos que por meio dos processos realizados oportunizamos estudos teórico-metodológicos nas diversas áreas do conhecimento e a aproximação da realidade escolar. Assim, as formações ministradas aos/às ADs cursistas foram metodologicamente planejadas e organizadas a partir de um plano de ação docente com o suporte teórico-prático que potencializasse a orientação ao trabalho desenvolvido na sala de aula, pois ao mesmo tempo que faziam os estudos em nível de Pós-graduação, também atuavam como AD cursista.

A produção dos saberes com as diferentes licenciaturas atravessa no espaço/tempo entre a Universidade/Escola, identificando nos cotidianos as

¹⁵ Estamos nos referindo ao herói ordinário, segundo Certeau (1994), aquele que negocia sua existência no cotidiano. Nesse sentido o AD Cursista atua na contrapartida ao curso, como sujeito coadjuvante que desempenha o papel de apoio à docência no/do/com o cotidiano no Programa Assistência à Docência (PAD).



especificidades e entrelaçamentos docentes, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Além de experimentarem intervenções e registros, fomentaram o olhar da pesquisa/formação para a produção de cinco relatos de experiências. Sendo um na Extensão em Revista¹⁶ na 2ª Edição Especial no ano de 2022 para o Projeto Assistência à Docência e os outros relatos na Revista Saberes e Práticas¹⁷ na 3ª Edição no ano de 2023 sobre as Artesanias Pedagógicas Decoloniais: tempos habitados, saberes praticados e histórias vividas.

Nessas publicações dos cursistas/egressos a partir das experiências na Assistência à Docência, apresentaram o íntimo das escolas com o mergulho em cotidianos escolares sentidos com:

1. Uma Experiência na Educação de Jovens e Adultos: A Educação como Prática Emancipatória.
2. O egresso na Assistência à Docência: momentos e lugares de formação docente.
3. Luz, Câmera e Ação: experiências com a cultura maker na Educação Infantil.
4. As percepções de egressos na Assistência à Docência: uma experiência na educação infantil.
5. Vivências de cursistas da Pós-graduação: uma experiência da Assistência à Docência na EJA.

A robustez destes tempos habitados na escola considera relevante a relação com os/as professores/as enquanto os mesmos faziam a formação continuada, a experiência do aprender com as crianças pequenas na construção de recursos didáticos e na articulação entre teoria/prática, proporcionou um diálogo reflexivo de quem faz e refaz no campo das Licenciaturas, em que a intimidade da escola não

¹⁶ Extensão em Revista - 2ª Edição Especial, n. 10/2022.

DOI: <https://doi.org/10.59666/extensaoemrevista.v0i10>

Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/issue/view/199>

¹⁷ Revista Saberes e Práticas 3ª Edição n. 03/2023.

DOI: <https://doi.org/10.59666/rsp.v1i03>

Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/issue/view/231>



pode ser ferida com práticas impostas, mas sim, vivida/sentida com o que aprendemos quando colocamos os pés na escola e chegamos ao templo que é sala de aula.

Encontro de Licenciaturas e narrativas de ADs cursistas

O processo construído a partir do sujeito cursista do Curso de pós-graduação Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), desenvolveu no percurso acadêmico o desdobramento da dupla função presente em dois momentos da especialização, primeiramente cursista/egresso e posteriormente na atuação da contrapartida no PAD, com intenção de:

Favorecer ações de formação continuada no espaço da escola, enfatizando aspectos de reflexão-ação da prática docente e situando o assistente de docência como parte fundamental no acompanhamento da sala de aula e processos pedagógicos. (Afonso, 2012).

Para tanto, sistematizar as necessidades dessa proposta de formação continuada vai além da organização estrutural, pois, é importante considerar alguns Cursos de Licenciaturas que dão pouca ênfase na relação de saberes compartilhados e aprendidos. Por isso, quando as Licenciaturas dialogam acabam por complementarem-se na coexistência pesquisa/formação nos/dos/com os cotidianos da escola na subjetividade e na complexidade da inter/transdisciplinaridade nos contextos da autoformação.

O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos[...]. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo “auto” traz em si a raiz da subjetividade (Morin, 2015, p.38).

Nos percursos relacionados à atuação na Assistência Docência, os ADs cursistas são os narradores das práticas e táticas docentes aprendidas no PAD. A partir de uma ficha de Autoavaliação disponibilizada pelo Google Forms em novembro



de 2021, as vivências em sala de aula se constituíram numa relação de integração teórico/prática refletindo a partir das experiências e contribuição na atuação no PAD considerando sua formação inicial acadêmica:

Por ser formado em Pedagogia, acredito que o conhecimento adquirido por meio de todo embasamento teórico está ligado às experiências vividas tanto dentro do contexto escolar quanto fora dele. Minha formação pode contribuir de forma significativa por meios de assistência pedagógica aos docentes e demais professores, propondo didáticas mais inovadoras, metodologias que estejam mais de acordo com a realidade de cada escola e de seus alunos (ADC/01)¹⁸.

Minha formação tem muito a contribuir, é importante o processo pedagógico porque neste momento com a pandemia estamos usando muito a tecnologia como ferramenta pedagógica para o ensino, e para o aluno aprender a lidar com essas ferramentas é essencial para o seu aprendizado (ADC/02).

Acredito que o projeto Assistência Docência contribuiu ricamente no meu processo de formação, durante os anos que pude estar como AD, foi uma experiência ímpar, que eu não tive durante a formação dentro da academia, como por exemplo nos estágios obrigatórios e também no PIBID onde pude atuar por alguns anos. Todas essas foram experiências únicas e o Projeto OFS com certeza foi um dos mais importantes na minha formação (ADC/03).

Notadamente, esses registros revelam experiências aprendidas onde o fazer pedagógico e a didática vão de encontro ao que Menezes, Lima e Justiniano (2023), afirmaram:

A relevância do Projeto de Assistência à Docência configura-se como possibilidade de realização de estudos e debates mais vinculados a uma formação que dê visibilidade aos contextos atuais, seja por parte da universidade, seja por parte do sistema municipal de ensino, visando também a articulação entre as licenciaturas que forma o docente na atualidade (p.46).

Nesse cenário de articulações entre as Licenciaturas, é significativo no Curso da Pós-graduação em nível de especialização OFS/UEA, o diálogo

¹⁸ Para os registros das narrativas, nominamos os Assistentes à Docência Cursistas, com a utilização da sigla (ADC) com sequência numérica.



Universidade/Escola, uma vez que os discursos praticados nessa ação, materializam-se sentidos, afetos e/ou aversões nos diferentes tempos, lugares e espaços nos contextos da escola. É o que podemos perceber com os registros sobre o sentimento na atuação da contrapartida de ADs cursistas, a partir da reflexão de como foi a atuação na sala de aula enquanto sujeitos praticantes que reinventam táticas com “muitas práticas cotidianas de modo geral, uma grande parte das maneiras de fazer: vitória do fraco sobre o mais forte” (Michel Certeau, 1994, p.47), construindo histórias que entrecruzam a formação docente e o fazer comum carregado de sentidos de “cada um”, é o que podemos constatar nas narrativas abaixo:

A perspectiva foi alcançada, a experiência melhor ainda. Está ali com as crianças, me fez realmente ver o quanto precisamos nos prepararmos, para que essa mediação seja melhor compreendida por eles. Quando me referi “melhor” é exatamente relacionado a conhecimento. O primeiro contato com o ensino infantil foi maravilhoso, acreditei que poderia dar o melhor de mim e consegui sair satisfeita e cheia de carinho por eles (ADC/04).

Acredito ter sido de extrema relevância, ainda não havia trabalhado com alunos da EJA, sempre tive vontade e, agora, pude ter essa oportunidade. Minha atuação juntamente com os outros ADs se deu de forma cooperativa, com base nas atividades deixadas pelos professores, pudemos desenvolver um ambiente prazeroso de aprendizagem. Conheci um pouco da vida dos alunos presentes, trocamos experiências que serviram de base para abordarmos os conteúdos ministrados durante todo período de aulas (ADC/05).

Auxiliei, junto com outra colega AD, nas atividades solicitadas pela professora da turma do 5º ano B. Foram realizadas três atividades, uma de Matemática e duas de Língua Portuguesa. Durante as atividades explicamos e tiramos as dúvidas dos alunos para que conseguissem concluir as atividades (ADC/06).

As narrativas nessa dinâmica formativa dialoga com Nóvoa (2009) quando chama atenção para a necessidade de se realizar os processos formativos no âmbito da profissão no cotidiano da escola, carregado assim os sentidos da atuação na sala de aula enquanto sujeitos praticantes, o que se assemelha com as formações promovidas pelo Projeto Oficina de Formação em Serviço, ao aproximar do pensamento do autor quando diz que: “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (2009, p. 2).



Ao ainda falarem sobre suas experiências de atuação nas etapas e modalidades de ensino, remetendo-os a refletir sobre suas trajetórias, vivências e percepções, bem como os desafios no sentir/pensar o cotidiano da sala de aula:

Bem, me senti ansioso e um pouco inseguro em minha primeira experiência como assistente docente cursista. Tive que enfrentar dois grandes desafios: a Educação Escolar Indígena e o Ensino Fundamental/Anos Iniciais na mesma sala de aula, considerando que minha formação inicial trabalhou outro enfoque: Ciências Naturais na Séries Finais do Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. No entanto, consegui dialogar com minhas deficiências profissionais, contando com a ajuda da minha colega de assistência à docência, Beatriz Santiago, que está em formação inicial no curso de Pedagogia, e devido à sua experiência, pôde conduzir a atividade com maestria comigo dando suporte. Juntos, desenvolvemos diferentes atividades voltadas para o nível de ensino que estivemos na assistência (ADC/07).

Em princípio eu tinha receio em ir à escola de EJA, parecia um bicho de sete cabeças, parecia que eu não estava pronta para atuar numa sala de aula onde os alunos são de variadas faixas etárias, alunos estes que trazem consigo suas experiências de vida; no entanto, quando entrei na sala de aula, me senti confortável, eu pensei "bem ser professora é o que sou, então eu consigo ser aqui também", a sala de aula é meu território, e assim foi, mas ainda sentia-me inferior ali com aqueles alunos que possuem muito mais experiência de vida que eu. Essa experiência me faz lembrar que a sala de aula é um local de troca que o aluno não é uma "tábua rasa", assim como o professor não é o único detentor do conhecimento. e eu estou para aprender ainda a enfrentar desafios que me tirem da minha zona de "conforto", acredito que isso tem muito a enriquecer meu processo de formação (ADC/08).

O diálogo Escola/Universidade pode exercer um papel coadjuvante no contexto educacional, com uma legitimação do percurso do sujeito cursista em sua trajetória de vida pessoal e profissional na autoformação. Em se tratando das ações nas escolas, os cursistas participantes apresentaram contribuições à reflexão sobre a atuação pedagógica, nessa perspectiva as vivências dos assistentes cursistas confirmam que as trocas de experiências são relevantes:



No que corresponde à prática docente, foi um mundo novo para mim, particularmente no tocante à idade dos alunos, crianças de 7 a 8 anos; a Beatriz que foi a minha colega de apoio à docência na sala de aula ajudou-me bastante com sua experiência de aulas anteriores e pelo fato da mesma estar no oitavo período em Pedagogia pela UEA. Eu, Licenciado em História, acredito que minha formação ajuda bastante no processo pedagógico do Projeto de Assistência à Docência nas Escolas, pois muitas das metodologias estudei no curso no qual sou formado (ADC/10).

Trazer a Arte, e, principalmente a música, como ferramenta para trabalhos cognitivos, motor e enriquecimento cultural, com certeza irá ajudar os alunos principalmente do infantil e anos iniciais (ADC/11).

O olhar mais específico em relação aos aspectos do componente curricular Matemática sem desconsiderar a etapa de aprendizagem em questão. Buscando equilíbrio entre o rigor técnico e a linguagem apropriada para a fase de aprendizagem (ADC/12).

Podemos destacar alguns fragmentos: “a minha formação ajuda no processo pedagógico”, “arte e música como ferramenta para trabalhos cognitivos” “equilíbrio entre o rigor técnico e a linguagem apropriada para a fase da aprendizagem”. Sentimos aqui um porto seguro, em que a formação docente já concluída proporciona saberes técnicos, pedagógicos e curriculares. Além disso, notamos na fala do AD/13, que remete à reflexão transdisciplinar vivida pelos sujeitos praticantes na escola indígena em área ribeirinha:

Nas atividades da escola indígena permeia a interculturalidade, o cotidiano e as culturas escolares da Escola Kanata, aproximam os sujeitos dos aspectos naturais, ecológicos e suas inter-relações, focos do ensino de ciências. Minha formação acadêmica contribuiu por meio do incentivo do uso de carvão e de sementes de urucum como tinturas para as gravuras a serem produzidas pelos alunos indígenas e também pelo estímulo à elaboração de desenhos que representem as vivências desses alunos na comunidade, com destaque aos animais que mais gostam, à família e às atividades agrícolas e de pesca. Essa foi a contribuição da minha formação na minha primeira experiência como assistente docente das escolas (ADC/13).



Para que a atuação da assistência à docência do cursista/egresso aconteça em torno da teoria e prática promovendo processos de mudança e de reflexão metodológica, foi possível pensar e estruturar um trabalho formativo que considere o/a professor/a em formação no tempo/espço para o exercício da profissionalização docente no chão da escola.

[...] é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (Libâneo, 2004, p. 35).

Para tanto, o percurso pensado para os cursistas na contrapartida ao curso de especialização, teve como foco aproximá-los dos cotidianos escolares, em trazê-los para vivências da realidade dos espaços pedagógicos e manter a relação entre a formação inicial e continuada de professores. Pensamos em um movimento que trouxesse os cursistas como sujeitos praticantes da sua relação com o saber. "A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...]" (Charlot, 2000, p. 80).

Atuação na assistência à docência: diálogos e afetos

Uma vez por mês era o momento que os ADs Cursistas atuavam em conjunto com o Programa Assistência à Docência. Após chegar à escola, primeiramente, a Professora Coordenadora que acompanha os assistentes, conversa com o(a) pedagogo(a) da escola, sobre a presença dos professores/as cursistas em suas salas de aulas. Tal diálogo é necessário para organizar a disposição dos ADs por turmas, dependendo do segmento de educação atendido.

Na intimidade da escola sempre havia um lugar que se transformava no momento de acolhida, diálogo e apresentação entre os professores/as, assistentes à docência e estudantes, em um movimento de trocas de olhares, saberes e fazeres, onde acadêmicos e cursistas recebem as orientações dos professores/as sobre as



atividades a serem realizadas na turma, entregando ao PAD a responsabilidade da sala de aula e encaminhando sua atenção para a formação continuada em serviço. Além dos sujeitos/as do cotidiano escolar, integram-se à turma outros sujeitos aprendentes com histórias que são trançadas no dia a dia. Nosso entendimento faz sentido com o diálogo de Nilda Alves (2003):

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”. Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro (p.66).

Ou seja, ao atuar em sala de aula como assistentes docentes, estes acadêmicos egressos, experimentaram o chão da escola, com base na troca de experiências entre quem concluiu uma graduação e os que estavam em formação inicial. Durante a realização das atividades, os assistentes seguiam o planejamento do/a professor/a titular da turma, fazendo desdobramentos de forma lúdica e tornando as atividades mais significativas para a aprendizagem dos estudantes. São táticas de interações que aconteciam por meio de contação de histórias, roda de conversas, desenhos e brincadeiras.

Nesse contexto, podemos dizer que, ressignificar as atividades praticadas pelos ADs cursistas foi essencial, pois, alguns deles nunca estiveram, por exemplo, em salas de aula de Educação Infantil, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Escola Indígena. Lugares diferentes com singularidades que vão desde os percursos da localização geográfica até o que parece invisibilizado no fazer pedagógico escolar. Transitamos pelos diferentes espaços, mas, fincamos os pés especialmente no lugar mais especial, que é a sala de aula com seus afetos, sons das brincadeiras, conversas, briguinhas, choro de dor, choro de saudade, olhares de confiança quando ouvimos as histórias de um cotidiano daqueles estudantes que, para nós, é invisível,



Na caminhada pedagógica entre as escolas foi possível olhar e sentir o fortalecimento de laços profissionais e afetivos com os sujeitos envolvidos, possibilitando experiências em sinfonia com os diferentes contextos escolares. Os ADs cursistas dialogam sobre suas vivências no exercício da docência em uma relação de segurança e respeito na criação de vínculo de confiança entre as partes, reconhecendo a importância em compreender o olhar de estudantes, crianças pequenas, crianças, jovens, adolescentes e adultos nas suas variadas expressões de forma dialógica na perspectiva freiriana:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e ao mesmo tempo, provocados a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. (Freire, 2002, p.7)

Considerações não finais: nos/dos/com os cotidianos da escola e caminhos percorridos pelas salas de aula

A proposta construída no Projeto Oficina de Formação em Serviço, a partir do Programa Assistência à Docência (PAD), foi desenhando e conectando os processos com os Assistentes Docentes Cursistas, promovendo, por meio do plano de ação, um acompanhamento pedagógico para a organização da atuação desses sujeitos. A contrapartida nada mais é do que fazer com que o aluno da especialização, oriundo de um processo seletivo faça a Pós-graduação concomitantemente com esse movimento em sala de aula na assistência à docência.

A Assistência à Docência com os ADs cursistas aconteceu mensalmente por meio da organização de cronograma, permitindo o acompanhamento das atividades com o professor da turma e com o Assistente à Docência do PAD. É importante que se diga que para alguns destes/as ADs cursistas, a contrapartida era o desafio do como ser professor/a de onde não tem a formação específica. Será que o matemático e o músico romperam com os medos da docência em sala de aula da Educação Infantil? Quantas táticas foram criadas?



As respostas podem até ser algumas incógnitas, porém, é importante considerar que alguns já exerciam a docência; outros, compuseram variadas docências. E, na arte do herói ordinário, no corre-corre das escolas criamos táticas e artimanhas ao vivenciar na formação continuada a intimidade da escola, que tem os seus saberes praticados em cotidianos de quem vai a pé para a escola no calor escaldante ou de quem pega a lancha escolar e enfrenta banheiros revoltos do Rio Negro, aqui em Manaus/AM. É isso, não há reinvenções sem cotidianos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Quitéria. **Subprojeto Interdisciplinar no campo das licenciaturas da Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus, 2012.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago nº 23. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt> Acesso dia 03 de junho de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(57), 24–54. 2014. <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MANAUS (AM). **Edital de Seleção para admissão de alunos para o curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação em Docente**. nº N° 018/2021-GR/UEA. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, p. 01-04, 22 de abril de



2021. Disponível em: <https://selecao2.uea.edu.br/xfiles/data/xselecao/8522.pdf>
Acesso dia 03 de junho de 2024.

MENEZES, Maria Quitéria Afonso. LIMA, Jediã Ferreira. JUSTINIANO, Jeiviane. **A Assistência à Docência:** da caminhada inicial na escola aos processos de profissionalização docente. in: WANZELER, Eglê Betânia Portela (et al.) Jornada de conhecimento: artesanias da formação do(a) formador(a) nos cotidianos escolares. Manaus (AM): ed. UEA, 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: _____. Professores: imagens do futuro presente Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

WANZELER, Eglê Portela. Projeto **Oficinas de formação em serviço:** uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores. In: _____. TRAJANO, Euzeni Araújo (Orgs.). Oficinas de formação em serviço: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Editora Valer, 2014.



**AQUI, FILA NÃO! UM MERGULHO NOS COTIDIANOS DA ESCOLA
INDÍGENA KANATA T-YKUA**
**HERE, NO ROW! A DIVE INTO THE EVERYDAY LIFE OF THE KANATA
T-YKUA INDIGENOUS SCHOOL**

Lucilene Pacheco Santos ¹⁹

Jediã Ferreira Lima ²⁰

Ana Michelle de Carvalho Martins ²¹

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no Programa Assistência à Docência/PAD do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, na Escola Indígena Kanata T-ykua. A práxis da assistência à docência nas escolas é realizada na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Escola Indígena e Educação de Jovens e Adultos/EJA. O atendimento às especificidades das escolas é uma grande prática de experiências interculturais de cada uma delas no perímetro urbano, rural ribeirinha, rural rodoviária e escola indígena. As caminhadas até às escolas inter cruzam rizomas de conhecimentos da formação inicial com a formação continuada, em que a assistência à docência, no fazer docente e na atuação dos diferentes campos das licenciaturas percorreu caminhos entre ruas, estradas, rios e floresta nas especificidades dos sujeitos e seus cotidianos escolares.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Assistência à Docência. Formação Inicial. Formação Continuada.

Abstracts

¹⁹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia (UFAM). Coordenadora Pedagógica do PAD e pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. E-mail: luspacheco@hotmail.com

²⁰ Mestra em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica (UEPA). Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos (FORUM). Graduada em Pedagogia (UNAMA). Coordenadora Pedagógica do PAD e pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. E-mail: jedylima@hotmail.com

²¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia (FMF). Coordenadora Pedagógica do PAD e pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. E-mail: anamichellecm2@gmail.com



This work presents an experience report developed in the Teaching Assistance Program/PAD of the Teaching, Research and Transdisciplinary Experiences in Education Laboratory/LEPETE of the State University of Amazonas/UEA, at the Kanata T-ykua Indigenous School. The practice of teaching assistance in schools is carried out in Early Childhood Education, Elementary Education for the Initial and Final Years, Indigenous School and Youth and Adult Education/EJA. Meeting the specificities of schools is a great practice of intercultural experiences of each of them in the urban perimeter, rural riverside, rural road and indigenous school. The walks to schools intertwine rhizomes of knowledge from initial training with continued training, in which assistance in teaching, in teaching and in the performance of different fields of degrees, traversed paths between streets, roads, rivers and forest in the specificities of the subjects and their daily school lives.

Keywords: Indigenous School Education. Teaching Assistance. Initial formation. Continuing Training.

Notas Introdutórias - Iacati!²²

A proposta deste trabalho está vinculada aos processos de experiências desenvolvidas no PAD/LEPETE/UEA, o qual é articulado pelo ensino, pesquisa e extensão, a partir da inserção de estudantes das diversas Licenciaturas em escolas da rede pública de ensino, uma parceria com a Secretaria Municipal de Manaus/SEMED, com o intuito de fortalecer e promover processos entre a formação inicial e continuada de professores/as, de forma inter e transdisciplinar na relação teoria e prática, entre a Escola e a Universidade.

O PAD tem sua caracterização voltada ao chão da escola, o qual está vinculado ao Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED. A proposta formativa ofertada aos/as professores/as da rede municipal de Manaus aconteceu por meio do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Nesse sentido, as formações ocorreram em serviço, isto é, nas escolas em que as mesmas foram realizadas. Os assistentes docentes/ADs, licenciandos, assumiram as salas de aulas²³ dos/as professores/as. Isso significa dizer que a assistência à docência é uma

²² Iacati na língua Kambeba significa: *Subir o Rio* - geograficamente para chegarmos à Escola Kanata subimos o Rio Negro até o Rio Cuieiras.

²³ A Assistência à Docência assumiu as salas de docentes das 09 escolas, as quais fizeram parte do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Atendemos 01 CMEI, 02 Escolas



profissionalização docente, onde a formação inicial mergulha no diálogo das diferentes Licenciaturas, articulada à formação continuada no/com os cotidianos escolares.

Na assistência à docência a equipe da coordenação pedagógica realiza estudos que ancoram o fazer dos/as estudantes nas docências da escola, e é nesta relação intrínseca da formação inicial e continuada que o Projeto OFS, no período de 2020 a 2023, aconteceu em 09 escolas municipais de Manaus/AM. O fazer pedagógico da Coordenação da Assistência à Docência acompanha sistematicamente a formação docente de licenciandos/as do PAD. À propósito, esclarecemos que a ideia deste artigo: *Aqui, fila não!* Um mergulho nos cotidianos da escola indígena Kanata T-ykua, surgiu durante o acompanhamento da Coordenação Pedagógica do PAD à Escola Municipal Indígena Kanata T-ykua (Luz do Saber), quando avistamos de longe que um AD de Licenciatura em Biologia organizava as crianças em fila para irem almoçar.

Diante aquela cena verbalizamos: *Aqui, fila não!* Apesar das orientações sobre o fazer e prática diferenciadas na escola indígena, naquele instante presenciamos uma ação igualmente praticada na grande maioria das escolas, que é a organização das famosas filas que encaminham estudantes ao refeitório ou demais espaços (quadras, parquinhos, salas de informática, biblioteca). Baseado no exposto, na primeira seção deste artigo apresentaremos os procedimentos metodológicos vinculados ao percurso dessa experiência, bem como o local onde a ação pedagógica foi desenvolvida, uma escola indígena da rede municipal de Manaus/AM; na segunda seção trataremos do trabalho desenvolvido no Projeto OFS e PAD, a partir de um debate sobre formação inicial e continuada, na busca de uma reflexão sobre o fazer da/na sala de aula; na terceira seção, discorreremos sobre as navegâncias rumo à Comunidade Três Unidos, a organização e logística para viajar pelo Rio Negro até a Escola Indígena Kanata T-ykua, localizada na comunidade Três Unidos no Rio Cuieiras para realização da assistência à docência, imersos num fazer docente

de Ensino Fundamental I, 01 Escola Ribeirinha, 01 Escola Indígena, 01 Escola Rural e 01 Escola CMEJA.



totalmente diferenciado; já na quarta seção, “Vou pra casa correndo, subo em árvores e tomo banho de rio”, realizaremos a discussão e análise a respeito da ruptura da prática que buscava domesticar e uniformizar o corpo na fila, onde não cabia a existência do “movimento controlado”; e a quinta seção, o diálogo reverberou sobre o impacto na formação inicial dos/as estudantes de Licenciaturas, a partir das suas práticas de atuação, bem como, nas mudanças de autonarrativas sob a perspectiva da construção de saberes e fazeres.

Caderno de campo, andanças e anotações

O percurso metodológico dessa pesquisa foi de cunho etnográfico a partir de registros, observações, anotações e rascunhos sobre o vivido nos percursos de idas e vindas no ano de 2022 para a Comunidade Três Unidos aonde está localizada a escola indígena Kanata T-ykua (Luz do Saber). Nesse sentido, o processo etnográfico de descrever a cultura organizacional da escola dando voz e singularidade aos sujeitos e contextos para compreendermos sobre um currículo específico e diferenciado do povo originário Kambeba, comungamos com Mattos e Castro (2011) quando afirmam que:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (p.45).

Quanto ao referencial teórico basilar, está à luz das concepções de Ladeira (2004) e Baniwa (2010), que fundamentam a Educação Escolar Indígena. Mattos (2011), respalda a natureza da pesquisa de cunho etnográfico a partir do vivido/sentido quando escrevemos as pequenas anotações que evidenciam sobre o trabalho de campo e as percepções sobre a rotina diária dos/as sujeitos/as no contexto interativo do lócus da pesquisa, a Escola Indígena Kanata T-ykua. Em nossas observações, o que os olhos enxergaram primeiramente foi um lugar com a exuberância da natureza



às margens “do Cuieiras” e sombras de árvores centenárias, onde mora a comunidade do povo Kambeba.

Programa Assistência à Docência e a presença no chão da escola: suas trajetórias inter e transdisciplinares, multiculturais, interculturais e decoloniais

O trabalho desenvolvido pelo Projeto OFS, fruto da SEMED em parceria com a UEA, entrou no debate sobre formação inicial e formação continuada desde 2011, em busca de uma reflexão sobre o fazer da/na sala de aula partindo dos cotidianos das escolas, por meio do PAD/LEPETE/UEA.

Atualmente (2024), o projeto OFS encontra-se em sua quinta edição e já passou por diversas escolas municipais, sendo que nesta edição está desenvolvendo um trabalho de formação continuada vinculado a uma Pós-Graduação com o Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais/UEA. A especialização é trabalhada na/com a escola, utilizando seus tempos e seus espaços para a realização dos estudos dos/as cursistas, sendo eles/as servidores/as das escolas municipais que fazem parte do Projeto OFS.

Por outro lado, o PAD está vinculado ao Projeto OFS e surgiu como uma continuidade do trabalho que já vem sendo desenvolvido nas escolas municipais de Manaus/AM desde 2012 com assistência à docência, por meio dos alunos/AD de diversas licenciaturas da UEA, presentes nas escolas. Assim, ampliamos o trabalho deste programa para o estudo no âmbito das licenciaturas, com o propósito de compreender melhor as conexões entre a formação inicial e o chão da escola. Desse modo, a ação de pesquisa e estudos desenvolvidos no PAD caracteriza-se por uma organização que permite pensar e repensar os processos que se dão na Universidade, por meio das Licenciaturas (formação inicial) e nos/dos cotidianos das escolas (formação continuada).

Nisso, o PAD, na sua complexidade de atuação toma como base a formação inicial, a partir do diálogo entre as várias Licenciaturas para a efetivação de projetos de aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais



e na EJA. Dessa maneira, como enfatiza Gatti (2014), a preocupação do PAD com a formação inicial procura também ultrapassar a visão tradicional da formação de professores/as, a qual é baseada na individualidade e separada dos conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho na/com escola. A assistência à docência se desenvolve no trabalho incorporado à teoria (ou vice-versa) em processo contínuo de reconhecimento dos cotidianos das escolas e suas realidades, possibilitando uma política de formação contemporânea e alinhando formação acadêmica e “mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (Gatti, 2014, p. 39).

Diante disso, a especialização já mencionada acima não impossibilitou que a ação dos/as ADs continuasse a ser de assistência à docência diretamente na sala de aula, a partir da continuidade do planejamento de ensino do/a professor/a, para assegurar que ele/a estude na sua própria escola (formação em serviço). Logo, um dos princípios da assistência à docência é continuar o desenvolvimento das atividades deixadas pelo/a professor/a, ressignificando-as, desdobrando-as e redimensionando-as. É relevante sinalizar que essa atuação dos/as ADs ocorre de forma dinâmica ao assumirem semanalmente a assistência em três escolas diferentes, e salas de aula distintas. Com essa caminhada entre as escolas foi possível verificar diálogos entre diferentes Licenciaturas no fortalecimento de artesanias docentes e nos laços profissionais e afetivos com os sujeitos das escolas, o que lhes possibilitava uma identidade como professor/a.

Dessa maneira, o Projeto OFS e PAD, entre 2020 a 2023, aconteceu em 09 escolas municipais de Manaus/AM: 01 Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI; 03 escolas de Ensino Fundamental- Anos Iniciais; 01 escola de Ensino Fundamental- Anos Finais; 01 Escola de Tempo Integral (Educação Infantil e Anos Iniciais); 01 escola na zona rural; 01 Escola Indígena e 01 Escola de Educação de Jovens e Adultos/EJA. Hoje (2024), temos no PAD acadêmicos/as de diversas Licenciaturas: Pedagogia, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física, tendo em vista a rotatividade desses/as estudantes.



Por isso, é fundamental a presença dos/as ADs na sala de aula, no sentido de garantir o direito do/a aluno/a do/a professor/a cursista continuar estudando. Com isso, essa ação acontece na perspectiva de uma profissionalização docente que ocorre antes mesmo de se tornar professor/a, ou seja, é um começo profissional que surge ainda no âmbito acadêmico e pode possibilitar projeções docentes futuras. O PAD tem sido uma grande oportunidade de profissionalização docente, impactando definitivamente na formação inicial de alunos/as das diferentes Licenciaturas, sendo que essa formação está integrada à prática educacional como realmente acontece nos cotidianos escolares.

Nessa perspectiva, a assistência à docência, no geral, ajuda o/a acadêmico/a de Licenciatura a se identificar com os contextos das salas de aula e isso poderá amenizar os impactos futuros na docência. Assim, percebemos que os/as AD têm se adaptado às realidades da escola, avançando no campo da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da multiculturalidade, da interculturalidade e da decolonialidade, diminuindo assim, possíveis frustrações no enfrentamento na sala de aula e na própria escola.

Sobre esses aspectos, destacamos que por meio dos processos realizados no PAD oportunizamos o tripé: presença na escola, estudos teórico-metodológicos nas diversas áreas do conhecimento e a aproximação da realidade escolar. Sendo que os desafios desses três movimentos são superados ao longo dos anos por meio da dinâmica da coordenação do PAD, a qual organiza ações pedagógicas distribuídas em reuniões e formações semanais, no sentido de garantir o acompanhamento da/na sala de aula.

Assim, as formações ministradas aos ADs são metodologicamente planejadas e organizadas a partir de um plano de ação sistematizado e dos desdobramentos das reuniões de avaliação que ocorrem semanalmente nas segundas-feiras. A coordenação do PAD organiza e acompanha todo o processo de planejamento, avaliação e formação e, em conjunto, constroem a reflexão da ação docente com o suporte teórico, por meio de leituras, fichamentos, debates e a produção de material didático pedagógico.



Dito isso, o trabalho desenvolvido pelo PAD apresentado nessa narrativa aconteceu na Escola Indígena Kanata T-ykua na Comunidade Três Unidos que fica no Rio Cuieiras. Ante o exposto, a importância do PAD caracteriza-se como uma possibilidade de efetivação de estudos, reflexões e debates mais ligados a uma formação docente que traga visibilidade aos contextos atuais, por parte da Universidade ou do sistema municipal de ensino, almejando também, a articulação entre as Licenciaturas que formam o docente na atualidade. Logo, a atuação do PAD perpassa por saberes pela Universidade e a Escola, buscando sempre suas especificidades, diferenças e entrelaçamentos docentes.

As navegações rumo à Comunidade Três Unidos - Atracando o barco, o lugar da escola

Sani katu Uri a Kanata T-ykua²⁴

Essa narrativa etnográfica ocorreu no ano de 2022 durante a realização do calendário acadêmico²⁵ do Projeto OFS/Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. Os dados da pesquisa aqui apresentada são um recorte do período que compreende o fazer da assistência à docência no mês de março, quando o nível das águas do Rio Negro estava elevado, até o último encontro formativo em outubro de 2022, mês que o rio baixa consideravelmente. Ali, percebemos o porquê do calendário escolar das escolas da rural ribeirinha/Rio Negro ser diferenciado, uma vez que iniciam as aulas em janeiro e encerram em outubro. Isso acontece em virtude da vazante do rio que dificulta a navegação do transporte escolar dos/as estudantes e delinea as singularidades de um cotidiano escolar que perpassa pelo tempo da cheia e seca do Rio Negro e seus afluentes.

Desse modo, viajar para a Escola Kanata e realizar a assistência à docência significava viver um fazer docente totalmente diferenciado, visto que a equipe se

²⁴ Seja bem-vindo a Kanata T-ykua (Língua Kambéba)

²⁵ A Pós-graduação iniciou-se em 2020, mas com a pandemia da COVID-19 as aulas presenciais foram inviabilizadas até o ano de 2021, retornando presencialmente em 2022 e encerrando-se em 2023 com a certificação no 12º Diálogos Pertinentes – UNIVERSIDADE ESCOLA: caminho, caminhantes e errâncias da/na (trans) formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação Básica.



deslocava do LEPETE às 6h30 e por volta das 7h30 seguia a viagem pelo Rio Negro até chegar ao afluyente Rio Cuieiras na comunidade Três Unidos, e geralmente chegávamos aproximadamente às 8h45. A viagem tinha duração de mais ou menos 1h40 a 2h, quando o trajeto era realizado em lancha de alta velocidade. Durante a ida, na maioria das vezes, navegamos pela calmaria do Rio Negro, porém no retorno outras tantas, emoções dos solavancos da lancha com fortes banzeiros, principalmente no retorno às 12h30, nos faziam lembrar o medo que parecia sucumbir nas memórias do vivido na escola.

A lancha que comportava 20 pessoas atracava em um local na comunidade Três Unidos, que fica em frente ao lugar sagrado das ancestralidades onde repousam memórias coletivas (cemitério). À margem do Rio Cuieiras, quando o motor do barco era desligado, à primeira vista no deparávamos com cruzeiros fincadas no chão para demarcar que ali existem memórias a serem lembradas. Observamos que o cemitério ficava imerso nas águas durante a cheia mais intensa, sendo tudo isso carregado de significações, de coisas ditas no silêncio das palavras. De longe se avistava a escola ligada à margem do rio por um estreito caminho, cheio de saberes e práticas com percursos culturais milenares.

Assim, se por um lado parecia um estranhamento, por outro havia as perguntas não ditas e respostas não reveladas no silêncio, quando caminhávamos da beira do rio até a escola. Com isso, Santana (2009) explicita que:

nessas relações de saberes em que interagem os espíritos da natureza, guardiões dos territórios, os “encantados”, em seus “espaços concretos”. O sentido das relações homem/natureza revela uma pedagogia comunitária em que os saberes compartilhados atualizam-se e se expressam fundamentalmente nas nações de cultivo e respeito. O lugar primordial de referência do saber indígena é a comunidade. Na medida em que a cosmovisão, o pensamento e a religiosidade refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe terra, na experiência comunitária, o sujeito indígena institui uma “geografia sagrada”, combinando os mais variados elementos do espaço habitado, sejam eles seres vivos, inanimados e sobrenaturais. A terra, o espaço em si, torna-se um prolongamento do corpo; os princípios religiosos estabelecem relações ecológicas e de proteção com esse espaço-terra; a identidade (...) da pessoa se enraíza e se prolonga na terra que passa a fazer parte dessa identidade (p.49).

Figura 01 - O lugar do sagrado - ancestralidade pelo caminho da escola



Fonte: SANTOS, 2022.

A comunidade Três Unidos faz parte da área rural do município de Manaus/AM, é o lugar da Escola Indígena Kanata T-Ykua - Luz do Saber, uma escola que nasce da luta histórica do povo Kambeba, que para minimizar processos migratórios para Manaus implementou uma luta que criou a escola na própria comunidade. Então, por meio do Decreto Municipal 1.394/2011 regularizaram a existência das escolas indígenas na SEMED manauara, as quais fazem parte da 7ª Divisão Distrital Rural²⁶/DDZ, sendo que antes eram denominadas de “Escola do Campo”. Após a lei municipal 1.893/2014, deixou a categoria de escola do campo e passou a ser escola indígena.

Figura 02 - Luz do Saber

²⁶ A DDZ Rural da Semed, atende 84 escolas sendo destas 36 na zona Rodoviária, 29 no Rio Negro e 19 no Rio Amazonas e as 5 escolas indígenas com um atendimento aproximado de 11.735 mil estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Fonte: MARTINS, 2023.

“Vou pra casa correndo, subo em árvores e tomo banho de rio”

“Hora do almoço! Em fila, vamos lá! Organizem-se!”

Ao primeiro sinal às 7h da manhã ou às 13h, principalmente nas escolas em área urbana, é um atropelo de estudantes com o empurra empurra competitivo, tudo isso, por conta de uma concorrência desordenada para quem ocupar o primeiro lugar na fila. Um primeiro lugar que parece trazer o imaginário a sensação de vitória. Mas, não sabemos de quê. Talvez a liberdade de sentar na primeira carteira, ou simplesmente sentir o fragmento de liberdade quando saem correndo da sala na hora do intervalo da aula. Tal composição do corpo com as filas é impregnada na maioria das escolas e configura-se em um modelo estático de ações cotidianas.

Ladeira (2004), argumenta que isso faz parte da cultura dominante e caracteriza-se:

por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os diversos que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (p.147).

Sobre esse aspecto, a ideia de transferir práticas escolares parece impregnar-se no fazer pedagógico de alguns ADs, ao replicarem a mesma prática realizada na



escola urbana para a Escola Indígena. O fato de tentarem organizar as crianças em uma fila não nos surpreendeu, porque essa prática é rotina na grande maioria das escolas. Assim, no horário do intervalo para a merenda escolar a primeira ação é organizar a criançada em filas.

Neste sentido, é necessário refletir a propositura de Lacerda (2022) quando afirma:

Esta racionalidade organizadora que se inscreve na produção e no espaço social também adentra a escola e se deposita, dentre outras, sobre a prática que neste momento nos interessa: a fila. A fila não somente ordena, escalona, fixa e controla, mas, ao trazer ideias de outras temporalidades, ela também distribui, por onde passa, esta herança. A mesma lógica que ajusta a fila de entrada na classe, se deposita na organização das carteiras na sala de aula, enfileiradas (p.16).

É imperativo ressaltar, que na perspectiva decolonial o sistema educacional tradicional é desafiado a uma prática de liberdade com ruptura nas relações coloniais e neocoloniais da hegemonia monocultural do conhecimento. Deste modo, a escola indígena é um encontro de culturas que estabelece um diálogo intercultural com a valorização de saberes e o respeito às diferenças. E neste espaço fronteiriço, como os modelos de escolas urbanas, que as práticas pedagógicas de uma escola indígena com percursos identitários únicos, felizmente distam da homogeneidade do sistema educacional brasileiro:

A formação do mundo escolar se inicia no ritual já estabelecido de um posicionamento dos alunos em filas, o que indica as regras de um universo permeado por discursos, valores e ideais. As rezas, as cantigas infantis e as várias outras ações executadas pelos alunos, sob orientação das professoras, demonstram que a escola manifesta em seu interior as realidades do mundo e, conseqüentemente, suas formações discursivas (Cavalcante, Júnior, 2005, p.47).

Em paráfrase a Bonnin (2000), a pedagogia Kambeba modifica o espaço escolar pela presença viva das pessoas da comunidade, sendo que as lideranças e anciãos participam das discussões dos modelos de educação que são impostos via currículo, contam histórias antigas e falam das tradições Kambeba. No cotidiano da escola, os adultos estão presentes, passam pela sala de aula, entram, riem, conversam e



brincam. Isso traz uma certa leveza ao trabalho pedagógico, posto que a escola não está “fechada em si mesma”.

Dessa maneira, quando a escola não está fechada em si mesma, a hibridez transcende a posição de espaço de aprendizagem que constitui a identidade cultural. Para tanto, compreender os processos multiculturais de um povo é se envolver na heterogeneidade social e entender como se produzem culturas em seus cotidianos. Canclini (2001, p.18) acredita que “[...] a hibridação não é sinônimo de fusão, sem contradições, mas, sim que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade [...]”.

Com base nessa premissa levantada, Morin (2008) corrobora ao evidenciar que conhecimento só é conhecimento enquanto organização e só é relevante quando possibilita que toda informação seja situada em seu contexto e nos/com seus cotidianos. Destaca que a missão do ensino não é transmitir o simples saber, mas transmitir uma cultura que possibilite o entendimento da situação do sujeito no mundo, suscitando contextos permeados por discussões e reflexões ao evidenciar que o ensino reproduzido no espaço escolar tradicional leva a inteligência desse sujeito a se habituar a separar o conhecimento, demandando um saber fragmentado, o qual reduz o entendimento e a reflexão, não permitindo que se perceba o contexto em que vive, contribuindo assim, para desagregar as pessoas que dele participam, e fortalecendo o que o denomina de uma “cabeça cheia”, onde os saberes são completamente amontoados.

Contrapondo a essa concepção, o referido autor pontua que a “cabeça bem-feita” é aquela que tem capacidade para organizar, traduzir, reconstruir e dar significados aos diferentes conhecimentos, às singularidades, aos saberes e às culturas, percebendo que o conhecimento é inacabado e que neste deve ter lugar para o imprevisível e para os questionamentos. Os contextos do povo Kambeba da Comunidade Três Unidos, nos quais os saberes da/na escola são a partir de suas histórias de lutas na revitalização da língua materna e as vivências no caminhar pelos saberes tradicionais das práticas cotidianas e espiritualidade.



Outrossim, esse povo desenvolve seus métodos de organização que perpassam de geração em geração, considerando os valores culturais, a história e a ancestralidade. Por isso, a escola Kanata é o lugar onde os saberes dos mais velhos e dos antepassados dialogam com as novas gerações que lidam continuamente com a hibridez cultural no sentido fundamental de respeitar e valorizar as tradições e incorporar práticas que sejam efetivamente de revitalização e fortalecimento, nos percursos de ruptura com o conservadorismo de práticas escolares tradicionais.

Baniwa, desde 2020 já sinalizava críticas aos moldes em relação ao conservadorismo de práticas escolares homogêneas:

A estrutura e a prática pedagógica nas escolas não indígenas e, mesmo na maioria das escolas indígenas do país, é um exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e suas práticas a partir de uma comunidade imaginada de um Brasil monocultural e monolíngue. É importante enfatizar que existem hoje, no Brasil, 223 povos indígenas, sendo que cada povo é diferente dos outros. Por que é diferente? Porque cada povo tem sua língua própria, tem suas tradições próprias, sua mitologia própria, sua cosmologia própria que se distingue das demais. Mas isso é muito pouco considerado na forma, por exemplo, das instituições escolares lidarem com essas populações. As atividades educacionais são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira, como se tivesse a mesma origem, a mesma mitologia, a mesma religião, os mesmos valores, as mesmas tradições e costumes, a mesma forma de organização do trabalho, a mesma forma de organização social, econômica e política (p.43-44).

Neste contexto, é notável a contribuição de Chartier (1990), ao evidenciar que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, a suas escolhas e condutas” (p.17).

As estratégias e práticas das filas para qualquer movimento dentro das escolas urbanas que tendem a impor regras, são os aspectos antagônicos no lugar/espço da escola indígena que por ser diferenciada busca a ruptura com a representação do projeto de escola que não reconhece a singularidade das pedagogias específicas que são vividas no cotidiano escolar da comunidade Três Unidos. E, quando o que vem de fora tende a oficializar práticas que favorecem a negação de identidade ao enfileirar



as crianças, sem perceber-se carregados de atitudes colonizadoras e modeladoras de comportamentos.

Ao refletirmos a respeito do que diz Chartier (1990), quando propõe “uma compreensão de representação no sentido particular e histórico e a relação de representação de uma imagem presente e de um objeto ausente” (p. 21), significa pensar a força ideológica colonial e neocolonial determinista do etnocentrismo europeu, onde o povo originário é uma imagem presente e ausente. Presente no imaginário idílico de corpos quietos, educados e docilizados, e, ausente na pluralidade de culturas e dos movimentos interculturais de cada povo. É esse formato predominante que emoldura práticas escolares.

Vale ressaltar, que as crianças estão cansadas de ouvir: “Vai sentar! Fica quieto! Fica calado!” Por isso, somos levados por alguns questionamentos: o que representa para professores/as em formação, o encontro entre culturas diferentes do contexto urbano, em que a fila para o horário da merenda (lanche) é ação indispensável? Quais as práticas do representado/representante na Educação Escolar Indígena? Quais representações e práticas do contexto urbano acontecem no espaço da escola Kanata?

Diante disso, o que se coloca a partir desses questionamentos são os saberes ancestrais que constituem práticas cotidianas na escola indígena. Se ‘as representações são matizes das práticas’, podemos situar a escola indígena em momentos e lugares de representação na troca culturas. É prática comum a sociedade envolvente homogeneizar o pensamento sobre povos originários e considerar que “Índio é tudo igual”, um ato de negação em relação às diferenças culturais de cada povo. Não podemos esquecer que o discurso hegemônico chega às práticas escolares. Neste sentido, mencionamos Ladeira (2004):

A cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma



relação simétrica entre os "diversos" que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (p.147).

Mudanças de autonarrativas sob a perspectiva da construção de saberes e fazeres - resultados e discussões

As atividades desenvolvidas na assistência à docência, principalmente no cotidiano da escola indígena, têm um impacto na formação inicial dos/as estudantes de Licenciatura a partir das suas práticas de atuação, bem como nas mudanças de autonarrativas sob a perspectiva da construção de saberes e fazeres. Ao longo de dois anos com a assistência à docência na escola indígena na turma de educação infantil, 1º ao 3º ano e a turma de 4º e 5º, foi percebido um movimento de transfiguração da prática quando uma estudante de Licenciatura em Pedagogia, que havia ido pela primeira vez à Escola Kanata, relatou que na hora do almoço quando as crianças caminhavam pensou em organizar em fila: Crianças!!! Mas, imediatamente refletiu e comentou com a professora que estava na Coordenação da Assistência à Docência: *"Já ia pedir pra fazer fila! Mas eles são cheios de autonomia e não precisam de filas"* A professora discorreu: *"Isso mesmo! Aqui, fila não!"*

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância que o PAD tem em olhar para a singularidade dos sujeitos, o contexto onde estão inseridos e suas peculiaridades, em uma concepção de escola e currículo que prima pelo respeito e a valorização da diversidade cultural, uma vez que na escola indígena, é inconcebível a reprodução de práticas escolares que são sistematizadas como regra geral experienciadas nas escolas tradicionais urbanas. Por isso, o grande desafio foi justamente mudar atitudes e posturas docentes incorporadas à domesticação de fazeres.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio "olhar" do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura (Candau, 2016, p.815).

Com base no exposto, enfatizamos que o atendimento às especificidades das escolas do Projeto OFS é uma grande prática de experiências interculturais em que no chão da sala de aula as Licenciaturas intercruzam rizomas de conhecimentos da formação inicial. Com isso, a importância desse trabalho para a comunidade



acadêmica, pesquisadores da educação escolar indígena e, especificamente, para a assistência à docência é que o mesmo traz uma bagagem de aprendizagens e saberes sobre os cotidianos escolares, simultaneamente com a construção da atuação docente.

E para não concluir... A escola indígena e a ancestralidade de saberes

A aproximação da Universidade com a Escola traz um sentido maior para os processos de formação dos/as acadêmicos/as no viés das práxis. Com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas com alunos/as e professores/as de Licenciatura da UEA, por meio do LEPETE, fruto do trabalho do Projeto OFS realizado nas escolas da SEMED, evidenciamos a reflexão-ação sobre o fazer da/na sala de aula como parte do cotidiano escolar, e, sobretudo, como um processo de profissionalização docente, caracterizando as proposituras do PAD.

Os diálogos entre saberes tradicionais e os saberes das Universidades na construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais, foram construídos a partir da vivência em uma escola indígena que despertou reflexão/ação no fazer dos AD. Entendemos que nas práticas escolares imersas na máquina panóptica que disciplinam o corpo, as filas escolares naturalizam o espaço de vigilância que empalidece os corpos e dá lugar a um caminhar sem diálogo.

Nesse contexto, no cotidiano da escola indígena “Kanata” a ausência de muros, portões, grades e portas trancadas com cadeados, já diz tudo, a Escola pertence à comunidade, as crianças podem ir sozinhas para suas casas sem o medo da violência. Subir nas árvores, tomar banho no rio, ir para a casa de farinha, caminhar pela comunidade, mostrar a casa de cada parente e andar descalço pela escola, nos ensinaram sobre práticas docentes do/no professorar que aprendemos na circularidade de saberes (vindos de uma ancestralidade) onde não cabe a palidez de corpos enfileirados. Por isso, nos momentos e lugares da Escola Kanata T-ykua, aqui, fila não!

REFERÊNCIAS



CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. Caderno de Pesquisa. v.46 n.161 p.802-8020 jul/set 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455> Acesso em 21 de setembro 2023.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CAVALCANTE, E. A. JÚNIOR A. S. R. **A sala de aula sob o olhar etnográfico**: um estudo de caso. Minas Gerais. Revista Presença Pedagógica v.11 n.63 p 43-53, maio/jun. 2005. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/14881910/A sala de aula sob o olhar etnografico-libre.pdf?](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/14881910/A_sala_de_aula_sob_o_olhar_etnografico-libre.pdf?) acesso em 16 de junho de 2023.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica**: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A FILA**. Revista OLHARES, v. 10, n. 1 – Guarulhos, 2022 – ISSN 2317-7853. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12456/9595> acesso dia 9 de março de 2023.

LADEIRA Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, . 2004.

MATTOS, C. G. L. de; CASTRO, P. A. de. **Etnografia e Educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acessado em: 06 set 2023.

MANAUS. Decreto nº 1.394, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. (Publicado no Diário Oficial Eletrônico nº 2818 de 30.11.2011 - p. 3), 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2011/140/1394/decreto-n-1394-2011-dispoe-sobre-a-criacao-e-o-funcionamento-de-escolas-indigenas-e-o-reconhecimento-da-categoria-de-professores-indigenas-no-sistema-de-ensino-municipal-no-ambito-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias> acesso em 20 de set. de 2023.

MANAUS. Lei Municipal nº 1.839 de 16 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o perímetro urbano do município de Manaus e descreve os limites da cidade,



conforme as diretrizes do plano diretor urbano e ambiental. Manaus, Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2014/184/1839/lei-ordinaria-n-1839-2014-dispoe-sobre-o-perimetro-urbano-do-municipio-de-manaus-e-descreve-os-limites-da-cidade-conforme-as-diretrizes-do-plano-diretor-urbano-e-ambiental> acesso em 20 de set. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **Globalização e saber indígena**: na “geografia do sagrado” a possibilidade de construção de uma identidade étnica. Bahia. *Revista Espaço Acadêmico*, Volume 9, nº 106, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8227> acesso em 27 de julho de 2023.



ACOMPANHAMENTO DE FORMADORES DO PROJETO OFICINA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: ATUAÇÃO DISTINTA A PARTIR DE SEUS REFERENCIAIS DISCIPLINARES²⁷

Monitoring of trainers in the on-the-job training workshop project: distinct actions based on their disciplinary frameworks

Carla de Souza Santos Gonçalves²⁸

RESUMO

O texto retrata o caminho seguido por 3 professoras formadoras no processo de construção e apresentação das distintas formas de atuação nas aulas do curso de pós-graduação: Gestão de Projetos e Formação Docente, desenvolvido por professores formadores da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas. A esse respeito, propôs-se a reflexão da trajetória desses formadores, com apresentação breve das diferenças de atuação desses formadores, com suas vivências, experiências de modo de pensamento e atuação, em situações novas ou problemáticas surgidas no processo de formação continuada. Isto ocorreu nas escolas municipais, atendidas pelo projeto, num período de 18 meses de acompanhamento das formações, realizada entre 2021 e 2023. O direcionamento desse trajeto formativo é norteado pela complexidade que é o fundamento do referencial do Projeto Oficina de Formação em Serviço. Porquanto, o professor formador é o principal responsável por seu percurso formativo na escola, com total apoio da equipe de coordenação, cabendo ao próprio formador a busca por caminhos possíveis, com base em seus referenciais disciplinares, inicialmente. Além de tópico introdutório, apresenta-se uma seção de desenvolvimento com a identificação das escolas e seus formadores, com os dados da pesquisa realizada com os professores cursistas das referidas escolas, conclusão, considerações finais e referências.

Palavras-chave: Formação, professor formador, escola

ABSTRACT

The text depicts the journey followed by three teacher trainers in the process of constructing and presenting distinct approaches to conducting classes for the postgraduate course "Project Management and Teacher Training." This course was developed by teacher trainers from the Municipal Department of Education in partnership with the State University of Amazonas. In this context, a reflection on the trajectory of these trainers was proposed, briefly presenting the differences in their approaches, their experiences, and their ways of thinking and acting in new or problematic situations encountered during the continuous training process. This occurred in

²⁷ Este foi devidamente revisado pela Professora de Língua Portuguesa Dra. Auxiliadora Ruiz.

²⁸ Mestre em Ciência da Educação/UNIDA-PY; Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior/UNICEL; Licenciada em Educação Artística/UFAM, atua com formação de professores desde 1999 na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Atualmente, trabalha como formadora no Projeto Oficina de Formação em Serviço/OFS que faz parte do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, da Universidade do Estado do Amazonas. Email: carlasantosg.artes@gmail.com



the municipal schools served by the project over a period of 18 months of monitoring the training sessions conducted between 2021 and 2023. The direction of this formative journey is guided by the complexity that underpins the framework of the On-the-Job Training Workshop Project. As such, the teacher trainer is primarily responsible for their formative journey within the school, with full support from the coordination team. It is up to the trainer to seek possible paths based initially on their disciplinary frameworks. In addition to the introductory topic, there is a development section identifying the schools and their trainers, with research data collected from the teachers participating in the course, followed by a conclusion, final considerations, and references.

Keywords: Training, teacher trainer, school.

Introdução

O Projeto de Formação em Serviço (OFS) – que existe desde 2011 –, nasceu com o intuito de aproximação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com as escolas na contribuição efetiva com os professores, visto que a formação continuada oferecida não atendia as expectativas dos docentes. Essa problemática era constantemente discutida, permanecendo por muito tempo no pensamento dos formadores da referida Secretaria, desde 1999. Anteriormente, denominava-se Centro de Formação Permanente (CFPM), responsável pela política de formação continuada dos professores, com a constituição de local específico para a formação. reduzindo-se, atualmente, em uma Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). O projeto OFS estava em constante ascensão nos caminhos sonhados por professores formadores, motivados em descobrir se era possível fazer formação na própria escola. Esse movimento exaustivo culminou em graves desgastes físicos e emocionais, com problemas de sobrecarga de trabalho, além de horas de estudos sobre temáticas até o momento desconhecidas para a maioria dos formadores. Mesmo os formadores experientes – mestres em educação –, tiveram dificuldades no desenvolvimento desse trabalho, dado sua complexidade e variadas dimensões de dessa formação continuada.

Ademais, todos os participantes do colegiado pensavam na formação dos formadores, decidindo os autores que norteariam o desenvolvimento do estudo. Foi por intermédio da coordenadora – principal mentora do projeto, Professora Doutora Eglê Wanzeler –



, que os formadores tomaram conhecimento de autores como: Edgar Morin (2000) – com discussões sobre a complexidade; Schön (2000) – com a reflexão/ação/reflexão; Sacristan (2000) – com ensino, cultura e educação; Imbernón (2000) – com formação permanente do professor; Sommerman (2008) – com a compreensão da diferença entre disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e; além de diversos outros conceitos e autores indicados ao grupo, constantemente. Agora, o hábito da cultura de estudo do grupo de formadores acontece de forma natural. Pois, o planejamento e a logística exige uma preparação dos formadores dedicados para chegar às escolas, visto que todos precisam uns dos outros, seja na colaboração para o acompanhamento, o registro fotográfico e escrito e, o suporte necessário na elaboração das formações.

Em 2011, quando se iniciou efetivamente essa empreitada nas escolas, os mesmos formadores compareciam nas diferentes escolas, dando continuidade as aulas, para substituir os professores que participavam das formações, realizadas em diferentes espaços da escola, como bibliotecas, telecentros e sala dos professores. Importa destacar que – após o ingresso da coordenadora do projeto OFS, como docente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) –, foi possível firmar a parceria com esta instituição de ensino superior (IES), pela sua obstinação de mudança dos rumos da educação pública municipal de Manaus. Ela conseguiu a evolução desta formação continuada em serviço, para uma pós-graduação em serviço nas escolas municipais na cidade de Manaus. Nessa linha compreensão, ajuntam-se as inferências de Oliveira; Gonçalves (2023), destacando a mudança do projeto OFS, em 2017, para o curso de Especialização de Gestão de Projetos e formação Docente,

realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas/UEA, [encontrando-se] na sua segunda edição. A especialização é dividida em três etapas: a primeira, o Núcleo Epistemológico, constitui-se na base teórica do curso; a segunda, o Núcleo Metodológico, [caracteriza-se] pela construção do projeto formativo dos professores e da realização das oficinas programada resultantes das suas necessidades pedagógicas e; [a terceira,] o Núcleo Experiencial, [define-se] pela construção e execução dos projetos de aprendizagem realizados com os estudantes. (OLIVEIRA; GONÇALVES; 2023, p.289).



Atualmente, o Projeto Oficina de Formação em Serviço que se transformou num curso de pós-graduação *latu sensu*, atende a 08 escolas de Educação Infantil, Ensino fundamental I e II, Educação de Jovens e adultos, em seus diferentes contextos de escolas do campo, ribeirinha e indígena. Para tanto, cada formador se preocupou em se dedicar cada vez mais a um desses seguimentos de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, passando o caso do objeto de estudo e análise nesse texto.

Dessa forma, deu-se início ao movimento de um grupo de colaboradores da UEA – com alunos de graduação nem sempre bolsistas, dessa instituição –, e da SEMED – com formadores, com uma redução da carga horária de trabalho para propiciar a experiência em sala de aula, prevista no projeto original –, num movimento de aproximação da universidade com a escola, desencadeando o Projeto de Assistência à Docência. Para a mobilização com os alunos cursista da UEA, foi necessário que o grupo de formadores aumentasse para o acompanhamento desses assistentes, com suporte de orientação na substituição dos professores em sala de aula e, para a formação de diversas necessidades. A continuidade desse processo foi extremamente importante, até que os formadores adquirissem a expertise necessária para o seu desenvolvimento autêntico. Para cada nova edição, a equipe de formadores realiza avaliações com todos os envolvidos, visando o alcance de maior qualidade em suas formações. E com isso, novas ações se implementam com o esforço conjunto desses profissionais, incansáveis na formação continuada em serviço. Os questionamentos utilizados como guia para essas reflexões surgem do acompanhamento concomitante de três formadoras por três diferentes escolas, obtidos após quase 2 anos de acompanhamento das formações no período de 2021, ao primeiro semestre de 2023.

1. Escolas selecionadas e acompanhadas

Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) está situado na zona norte da cidade de Manaus, área periférica da cidade. A escola possui espaço acolhedor com salas amplas de aula e, com espaços de convivência propícios para as brincadeiras,



muito bem cuidados e bem administrados. As professoras se apresentavam tranquilas para o trabalho com crianças, aparentemente motivadas e responsáveis pelos alunos. Esse zelo é, principalmente, notado no momento da merenda ou brincadeiras e jogos realizados com as crianças. A criatividade esteve presente, desde o primeiro contato com a referida escola, devido a rotatividade de brincadeiras e jogos vivenciados a cada momento pelas turmas de alunos dessa escola.

Escola Municipal de Ensino fundamental está situada em bairro periférico, possuindo uma ótima estrutura física, com salas de aula e corredores climatizados, auditório, sala de leitura e biblioteca, quadra de esportes polivalentes. Por ser verticalizada, organiza-se em três andares, dispondo de um elevador em perfeito funcionamento, com garantia à acessibilidade. Entretanto, as escadas apresentam motivo de preocupação por toda a comunidade escolar, sendo necessário cuidado redobrado com os alunos. Isso é perceptível mais especificamente no horário de saída, quando os estudantes são chamados individualmente pelo sistema de som. A escola dispõe de equipe pedagógica com professores extremamente comprometidos e dispostos para o estudo. Ela apresenta ambiente leve e agradável, por conta da climatização em todos os ambientes, tornando-se acolhedora e prazerosa não apenas pelo clima, mas pelos professores que são receptivos e acolhedores com os visitantes. O espaço da quadra de esportes – localizado no terceiro andar do prédio –, possui pinturas coloridas e alegres nas paredes, passando a sensação de ser uma escola particular, pelo cuidado com a limpeza dispensada àquele ambiente. Infelizmente, a quadra de esportes por receber todo o vapor quente dos ar-condicionado das salas de aula, somado ao clima amazônico da cidade, transforma esse lugar – disponível para as atividades físicas –, num local extremamente quente e fatigante. O que dificulta ainda mais o trabalho dos professores de Educação física, que utilizam unicamente esse espaço em suas aulas. Nesse mesmo andar, há um auditório amplo e agradável, onde são realizadas as formações dessa escola e uma pequena biblioteca organizada para receber os estudantes.



Escola de Educação de Jovens e adultos está situada na zona Leste de Manaus, próximo a grande movimentação de pessoas, por se tratar de área de comércio com muitas lojas, supermercados e shopping. A escola atende exclusivamente a modalidade de Educação de jovens e Adultos – EJA. Apresenta um prédio amplo com instalações antigas, um refeitório amplo com várias mesas onde é servida a merenda aos estudantes imediatamente após sua chegada. As salas são amplas, climatizadas e os espaços de circulação apresentam iluminação insuficiente, devido a cor das paredes serem escuras com poucos pontos de luz. A área externa possui canteiros malcuidados e alguns bancos coletivos, de madeira, dispostos próximos as salas de aula. Eles concentram grupos de estudantes que se socializam enquanto aguardam o professor. Esta escola dispõe também de biblioteca, sala de informática e auditório amplos. Por se tratar da modalidade EJA, possui um clima calmo e de extrema tranquilidade com poucos alunos em sua maioria adultos trabalhadores.

2. Desafios da docência

Comumente se comenta sobre a necessidade de apresentação de ideias inovadoras para o trabalho docente. Essa fala se repete em todos os seguimentos de ensino, principalmente com a pandemia, a qual forçosamente distanciou o professor de seu principal interlocutor, o aluno, obrigando-o a fazer uso de metodologias e aplicativos para o ensino à distância. Ao acompanhar essa lógica de argumentação, Morin (2015) evidencia que,

antes da internet, as mídias, principalmente a televisão, eram escolas selvagens que competiam com a escola pública, atualmente a internet é a enciclopédia na qual todos os saberes estão à disposição do jovem internauta, que pode opor seu saber adquirido no Google ao saber de seu professor. (Morin, 2015, p.59).

Atualmente, o docente percebe a necessidade do letramento tecnológico, para aprender como usar aplicativos, recursos áudio visuais, jogos e *squize*. Porque enfrenta diariamente a responsabilidade de ensinar à distância, independentemente,



do nível de escolaridade que leciona. Principalmente se este for seu primeiro ensaio na docência. A preocupação com os alunos extrapola o campo espacial, invadindo até mesmo seus raros momentos de lazer ou familiares.

E com o decorrer dos anos, o professor toma consciência da carga de atribuições que a profissão exige com os desdobramentos de trabalho extra, quase concomitante aos acontecimentos cotidianos na escola. Desta feita, torna-se um desafio constante para o professor obter domínio do conteúdo, de metodologias que se encaixem no seu planejamento e nas necessidades da turma. Além de acompanhar as mudanças durante este processo, ele cria estratégias e reflete a sua ação constante. Descarta essa atividade do fazer do professor, por ele ser responsável “apenas” pela aula diária. Mas, qual o sentido da aula se não houver significado e conhecimento aprofundado? Como garante que o aluno aprenda, se despeja os conteúdos em aulas expositivas com altas doses de informações?

Defendemos a concepção de que o exercício da docência é construído na sala de aula; não sendo o professor um mero reproduzidor do conhecimento produzido por aqueles que estão na academia. Ao contrário, a sua prática cria uma cultura empírica escolar, de forma que seus conhecimentos possuem também uma natureza científica. Infelizmente, seus saberes continuam subestimados pela universidade e pela Secretaria. A atual política educacional menospreza o contexto de cada escola, sua cultura escolar, ao adotar uma política padronizada de formação que desconsidera totalmente as necessidades específicas do corpo docente e discente, como, por exemplo, as diferenças entre as escolas urbanas e rurais e, no caso dessas últimas, as existentes entre as escolas da rodoviária e das ribeirinhas; sem comentar as especificidades das escolas indígenas.

(Oliveira; Gonçalves, 2023, p.95).

O docente se percebe envolto nesse emaranhado de atribuições, reproduzindo uma cultura escolar padronizada como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos [ao ensino de condutas de inculcação], e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (Julia, 2001, p.10).

Sem o devido apoio das instituições de ensino – tratado com descaso –, ele se obriga à busca de respostas para as dúvidas surgidas no caminho sem encontrar a solução possível. Até porque o professor se dedica completamente ao seu trabalho diário em



sala de aula, o que muitas vezes resulta em exaustão. Esse ritmo intenso impede que ele reflita sobre suas ações, limitando sua capacidade de implementação de práticas diferentes e inovadoras, devido à falta de tempo e disposição.

Sem perceber, o professor se torna refém do estado, minado, massacrado, julgado e responsabilizado pelo fracasso da educação. No entanto, existem inúmeras exigências e atribuições provenientes da Secretaria que prejudicam consideravelmente as atividades planejadas, resultando em interrupções das aulas. O docente enfrenta sentimentos de impotência e estresse, devido às péssimas condições de trabalho, como instalações precárias, iluminação inadequada, falta de tomadas elétricas, e salas de aula pequenas para um número excessivo de alunos. Nessa linha de análise, Gonçalves (2014) junta,

ainda a falta de educação doméstica dos alunos; pais que mandam seus filhos doentes para a escola sem informar previamente sobre sua condição de saúde; dificuldade no uso de tecnologias modernas; a necessidade de ter mais de uma jornada de trabalho por baixo salário, excesso de atividades burocráticas principalmente no final de ano, que são levadas para casa; falta de tempo livre ações, estudar; para o lazer com a família, para uma atividade física e o descanso que todos têm direito após uma semana de trabalho.

(Gonçalves, 2014, p.155).

Tais fatores contribuem para o adoecimento de muitos professores, que ficam sobrecarregados com ansiedade e depressão. Acredita-se que isso ocorre aos baixos salários e ao desprestígio de sua profissão que é frequentemente invisibilizada pelo poder público. Apesar das exigências da Secretaria, mantendo a lucidez e a serenidade diante das adversidades, torna-se uma tarefa extremamente difícil, na continuação desse trabalho.

Destarte, o trabalho com formação continuada de professores é de fato ainda mais desafiador para qualquer professor. Para tais afirmações, Perrenoud (2002) diz que “a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem.” (Perrenoud, 2002, p.78).



Porque o professor formador é o principal responsável, por seu percurso formativo na escola, com total apoio da equipe de coordenação do Projeto OFS, sendo seu trabalho complexo e único. Depara-se com situações diversas e completamente diferentes das vivenciadas, anteriormente, cabendo a ele a busca de possíveis caminhos.

Portanto, a condução realizada pelo formador no percurso formativo é única e personalizada, aproveitando sua experiência em sala de aula e seus conhecimentos disciplinares. Em outras palavras, ajunta-se as afirmações de Perrenoud (2002) que “só um formador reflexivo [forma] professores reflexivos, não só porque ele representa de forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber.” (Perrenoud, 2002, p.72). Ele orienta processos reflexivos mais amplos, possibilitando diversas transformações em sua prática profissional.

Perante o exposto, o objetivo é apresentar brevemente as diferenças de atuação dos professores formadores, suas vivências, experiências modo de pensar, agir em situações novas ou problemáticas surgidas, durante o processo de formação continuada nas escolas municipais atendidas pelo projeto.

3. Apresentação das formadoras

a) Matemática – a formadora observava e ouvia bastante com enorme vontade de apresentar contribuições e encantar a todos com sua metodologia.

A condução dos encontros formativos se baseava, frequentemente, na interação com jogos e descobertas. Essa abordagem lúdica de ensino seguia, geralmente, o caminho da troca e da experimentação para alcançar a cientificidade, como se os conteúdos propostos se submetessem à prova. É importante destacar que essa prática motivava as professoras de Educação Infantil, sentindo-se instigadas e comprometidas com a experimentação. As atividades propostas seguiam pelo viés da investigação para comprovar algo considerado possível, de modo que não se descartava e nem se desconsiderava a resposta, gerando agitação e interesse.



Nos encontros, os docentes aguardavam com muita curiosidade e alegria, porque a formadora deixava, todas às vezes, uma conexão com a próxima reunião, despertando grande interesse na execução de atividades e/ou dos materiais solicitados. Vale enfatizar que a formadora organizava seus encontros de forma independente, sem interagir com os demais formadores, acreditando no planejamento das atividades, de maneira solo. Ela priorizava as ações formativas que estimulavam a exploração informal e a investigação com criticidade e lógica. Sempre demonstrava muita paciência para ouvir, individualmente, cada um, conduzindo o processo com muito respeito e, grande interesse na apreensão das professoras.

Os encontros formativos eram sempre muito conectados e adaptados para a realidade da turma de professores, transformando-os numa agradável interação pedagógica. A formadora ao se deparar com situações novas, que estavam para além de seus conhecimentos matemáticos, convidava formadores de outras áreas para a contribuição do conhecimento, estando sempre dentro de sua organização. Ou seja, o formador convidado era responsável direto, por um determinado aspecto, ficando a cargo da formadora titular da turma de professores as demais atribuições. Sem muita interação ou abertura.

b) Educação Física – a formadora chegava com um turbilhão de ideias, alegria contagiante, disposta a ajudar com a certeza do trabalho bem-feito e o cuidado para os professores não desanimarem.

A condução do processo formativo se deu de forma leve e absolutamente tranquila, apesar da energia pulsante da formadora que se apresentava muito atenta e firme. Ela se oferecia alegremente para o trabalho, colocando-se disponível à aprendizagem com os professores, numa contribuição efetiva. Dessa forma, ela conquistou a todos sem distinção, até porque não havia problema, para ela ou porque não havia questão sem solução com um diálogo franco e aberto. Essa forma de lidar com os professores abriu portas e corações na escola, apresentando-se com igualdade e respeito.



Sempre atenta, a formadora não descartava nenhuma ideia com interação e investigação de novas abordagens, conectando de forma transcendental com a Arte – sua área de atuação. Em busca de melhorias, ela não repetia as atividades ou os *slides*, explorando outras possibilidades junto aos demais formadores para enfocar o tema de maneira diversa. Constantemente buscava o *feedback* dos professores sobre seu trabalho, em uma ação incessante para criar algo interessante e eficaz. Seu compromisso com a formação, com a escola e, com os professores era claramente demonstrado.

Entretanto, ela precisou por diversas vezes fazer mutirão multidisciplinar, quando estava sobrecarregada de trabalho, devido ao número elevado de professores nessa escola. Sempre atenta, a formadora não descartava qualquer ideia, seguindo a interação e a investigação de outras formas de abordagem que culminava sempre para a sua área de atuação com a Arte. Na busca de melhorias, ela não repetia qualquer atividade ou *slide*, com outras possibilidades de investigação, junto com os demais formadores com enfoque do tema, buscando a todo momento com os professores o *feedback* de trabalho, numa ação incessante de realização de algo que oferecesse resultados. A formadora deixava claro seu compromisso com a formação, com a escola e, com os professores, especialmente.

Não obstante, quando estava sobrecarregada, devido ao número elevado de professores nessa escola, precisou por diversas vezes fazer mutirão multidisciplinar. Para orientação do trabalho de conclusão do curso, efetuou-se a reposição de aulas *online* para os professores cursistas que não conseguiram por algum motivo estar presentes nas datas agendadas. Essa conduta é típica de quem possui um olhar mais humanizado e focado na qualidade de vida das pessoas a sua volta. Por esse motivo talvez, ela foi tão elogiada na realização de seu trabalho formativo. Ela carregava alegria nas conversas com os funcionários da escola, estando presente nesse espaço escolar para conhecer e ser conhecida por todos. E mesmo após o término do curso, os professores não desfizeram o grupo de *WhatsApp*, para não perder o seu contato.



História – a formadora entrega, orienta, estuda junto e quer ver resultados. A formadora utilizava, geralmente, uma dinâmica de aula expositiva, com algumas possibilidades de interação, desde que essas interações acrescentassem valor ao conteúdo apresentado. Havia momentos de descontração e leveza, com algumas exceções, nos momentos específicos destinados a isso. Mesmo porque as atividades seguiam com muita organização e seriedade.

A formadora focava na apresentação dos conceitos para facilitar a compreensão do tema da formação. Na tentativa de aumentar o interesse dos professores pelas problemáticas apresentadas, a formação culminava, geralmente, em uma palestra. Isso criava um clima tenso quando a atividade anunciada obrigava os participantes refletirem sobre o tema proposto. Essa prática se justifica com as reflexões dos estudos de CAIMI (2005), na introdução do professorado no conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores, estimulando a capacidades de análise, argumentação, comparação, inferência e formulação de hipóteses, entre outras. Um destaque importante é o compromisso da formadora com sua autoformação e com as reuniões constantes para avaliar e ponderar questões.

4. A formação na escola: dificuldades e surpresas

a) Matemática – a receptividade da formadora foi sempre admirável, nessa escola. As professoras – ávidas por novidades –, aproximavam-se com o intuito de conhecer, experimentar e trocar ideias. Apesar de não ter experiência com Educação Infantil, a formadora se dedicava intensamente à busca de novidades, sendo seus esforços frequentemente elogiado pelas professoras. Quando a formadora precisou sair para integrar outra equipe de formação, houve grande comoção. As professoras organizaram um encontro comovente de despedida, com poesias e músicas, demonstrando imensa gratidão e carinho pela formadora e, pelo Projeto OFS, consequentemente.



b) Educação Física – a presença marcante e competente da formadora fazia com que ela buscasse a resolução de qualquer problema. Em uma relação de confiança, ela aceitava sempre os convites para a participar de eventos e pequenas celebrações na escola. Durante a troca de gestão da escola, um momento em que os professores ficaram desmotivados e tomados pela tristeza, a formadora reuniu, rapidamente, todos no auditório para conversar sobre o ocorrido. Seu objetivo era ouvir suas preocupações e oferecer apoio. Após esse momento necessário e pertinente, os professores se sentiram acolhidos pelas palavras encorajadoras da formadora, concordando com a continuidade da formação. Essa sensibilidade foi primordial, no sentido de trazer o olhar sensato e acolhedor de que os professores precisavam. Consequentemente, isso fortaleceu ainda mais os laços de amizade e companheirismo, que permaneceram mesmo após o término do curso de pós-graduação.

c) História – a interação com os professores ocorria apenas nos momentos formativos, o que dificultava a pesquisa sobre a escola. Os professores relutavam em compartilhar suas dificuldades e impressões. No entanto, a formadora colocou toda a sua expertise, na utilização da leitura da imagem de uma árvore, desenhada com base nas impressões sobre a escola. Essa discussão realizada, trouxe a luz todas as informações negadas com a pesquisa e dessa forma apresentadas a partir da alegoria de uma árvore dividida, fendida, com poucos frutos, com folhas caindo, como bem disseram os professores. Experiência desta formadora que durante muitos anos dedicou-se a formação.

5. Apresentação dos resultados da pesquisa com os professores das respectivas escolas

A pesquisa se realizou, por intermédio do *google forms*, com 49 professores de três escolas pesquisadas que responderam os questionários, sem a sua identificação, com vista à preservação do anonimato.

a) No processo formativo, quais as características mais marcantes da formadora?



Dinâmica, acolhedora, dedicada, incentivadora, competente, presente, compreensiva, alegre, forte, parceira, humana, acolhedora, auxiliadora, atenciosa, acessível, persistente, empática e dedicada.

Essas características se apresentaram por diversas vezes como se todas as formadoras fossem a mesma pessoa, mesma profissional, apesar da diferença de sua área de formação. Vale ressaltar, que as respostas idênticas vieram de escolas diferentes, de professores cursistas que nem se conhecem, mas guardam consigo todo carinho e apreço por sua professora formadora.

b) Como os problemas surgidos foram tratados ou resolvidos?

Sempre com diálogo e negociação; com sabedoria e profissionalismo; conversando e oferecendo apoio individualmente; em grupo da forma que fosse melhor para todos; sempre em parceria; ela tinha sempre uma solução, pois ela desejava o melhor para todos; com coerência, flexibilidade e boas ações; conversando muito; discutindo e procurando resolver tudo em conjunto e alinhado com os formadores que foram; de forma atenta e cordial; bem dialogados e levando em consideração cada lugar de fala; com muita maestria e sempre ouvindo todos; de maneira bem clara e objetiva; no meu caso, que fiz transferência para a atual escola que finalizei o curso, me apoiaram e as questões burocráticas sanadas sem problema algum; através de estratégias criativas propostas pelas formadoras; com paciência e criatividade, além de muito respeito e sabedoria; com muita compreensão e sensibilidade; com conhecimento e habilidade; com interesse e estratégias adequadas.

Diante das várias respostas, percebe-se o acolhimento das formadoras às problemáticas ocorridas no processo formativo e principalmente como o diálogo esteve presente na maneira de cada uma resolver e integrar o grupo para pensarem juntos soluções possíveis.

Convencer sem vencer implica saber colocar as coisas com respeito, educação, saber escutar os argumentos contrários, responder com elegância, estudar com afinco e acatar propostas alternativas desde que bem fundadas, evitar todo e qualquer fundamentalismo. As pessoas não podem a rigor “ser convencidas”. Elas podem, isto sim, ser levadas jeitosamente a se convencerem.
(Demo, 2005, p.20)

Desta feita, os problemas surgidos e considerados impeditivos para seguirem as formações, foram expostos e discutidos amigavelmente sem alarde ou pressa. Essa experiência se tornou marcante para todos, visto que, os professores puderam



presenciar e aprender a importância do diálogo para a solução de conflitos ou equívocos. E o mais relevante é que certamente poderão tirar proveito desse ensinamento não apenas em sua vida profissional como também na vida pessoal.

c) Você se sentia à vontade para apresentar suas ideias e ponto de vista durante os encontros formativos?

Sim; com certeza; muito; às vezes; sim, sempre me senti a vontade; não; totalmente; sim completamente; sim, na maioria das vezes; com o passar do tempo e pela convivência, fui aprendendo a não ficar calada e sim apresentar minhas ideias e pontos de vista; sim! A formadora criou um ambiente acolhedor e encorajador que incentivou a minha participação ativa e a troca de experiências entre os participantes. Isso me permitiu compartilhar minhas perspectivas e contribuir para discussões significativas, o que enriqueceu nossa formação e promoveu um aprendizado mais eficaz.

As respostas bastante diversas com algumas negativas nos apontam para a evidente constatação de que nem sempre o formador é capaz de mediar e resolver toda e qualquer situação apresentada. Mas, há de se considerar que o formador não está na escola para acertar, mas para aprender e ensinar no seu ritmo e contexto sem uma comparação sistemática dessa ou daquela ação, mas também para a sua própria transformação. Uma mudança que o faça sentir-se transformado pelas vivências, carências, ausências que por ele foram sentidas e sofridas no caos que é a escola, lugar em que escolhemos estar.

6. Considerações finais

Reconhecer verdadeiramente a árdua tarefa do formador do Projeto Oficina de Formação em Serviço, é antes de tudo lembrar que – desde o princípio com as primeiras formações ainda em 2013, não conseguia imaginar aonde chegar. Visto que essas formações ainda estavam no campo das ideias e no imaginário criativo desses formadores que hoje ainda compõem o grupo. Com suas mentes fervilhando e imaginando mudanças expressivas no contexto da escola pública, seguiram firmes e mais preparados pelas vivências e adversidades vencidas e superadas. E refletir sobre a trajetória desses formadores, durante o acompanhamento das formações por



quase 2 anos, desperta mais que gratidão a essas profissionais que do seu jeito, dispondo do que tinham, de sua bagagem disciplinar, de seu conhecimento construído durante o processo destes longos anos, contribuiu para o resultado apresentado.

Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história?** *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>

DEMO. Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

MORIN. Edgar. **Ensinar a viver**. Manifesto para a educação. Editora Sulina

OLIVEIRA, Maria Olindina A. de, GONÇALVES, Carla de Souza Santos. Os desafios da formação continuada na rede pública municipal de ensino: expectativas, obstáculos e possibilidades. In: DICKMANN, Ivânio (org). **Entrelinhas da educação**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2023. p.90-97.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schiling - Porto alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.



**PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO(OFS): ENSAIOS E ALTERNATIVAS
METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES**

**POSTGRADUATE IN SERVICE (OFS): TRIALS AND
METHODOLOGICAL ALTERNATIVES IN CONTINUING TEACHER
TRAINING**

Regina Célia Moraes Vieira²⁹
Angélica Karlla Marques Dias³⁰

Resumo

Este artigo nos oportuniza um aprendizado metodológico, ao longo de 12 anos de Oficinas de formação em serviço (OFS), em diferentes escolas do Município de Manaus. Experiências interdisciplinares e transdisciplinares estruturaram o que, hoje, podemos chamar de “metodologia *bricoleur*”, pensada a partir de um contexto de exigências escolares peculiares e específicas, para além do que conhecemos como metodologias possíveis em termos acadêmicos. Como pensantes desse enredo pedagógico e inovador, em termos de formação de professores, criamos possibilidades e estratégias de formação “situadas”, nem sempre planejadas previamente, mas que surgiram durante o desenvolvimento das atividades nas escolas. É com base nesse percurso de descobertas e ensaios metodológicos, que aqui descrevemos algumas de nossas experiências pedagógicas flexíveis e fluidas, com as quais atingimos, *in loco*, nossas metas formativas.

Palavras-chave: Metodologia; Formação de professores/OFS

Abstracts

This article provides us with the opportunity to learn methodologically, over 12 years of in-service training workshops (OFS), in different schools in the Municipality of Manaus. Interdisciplinary and transdisciplinary experiences structured what, today, we can call “bricoleur methodology”, designed from a context of peculiar and specific school requirements, beyond what we know as possible methodologies in academic terms. As thinkers of this pedagogical and innovative plot, in terms of teacher training, we created “situated” training

²⁹ Professora da Rede Municipal de Educação de Manaus. Lotada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no Projeto Oficinas de Formação em Serviços (OFS) onde é formadora pesquisadora. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. Formada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. Email: regina.vieira@semed.manaus.am.gov.br

³⁰ Professora da Rede Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Lotada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no Projeto Oficinas de Formação em Serviços (OFS) onde é formadora pesquisadora. Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFAM) e formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Email: angelica.dias@semed.am.gov.br



possibilities and strategies, not always planned in advance, but which emerged during the development of activities in schools. It is based on this path of discoveries and methodological trials that we describe here some of our flexible and fluid pedagogical experiences, with which we achieved, on the spot, our training goals.

Keywords: Methodology; Teacher training/OFS

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, no contexto das práticas docentes, nos faz intuir que, a relação Universidade-Escola, como prerrogativa para a formação inicial e continuada de professores, não é apenas necessária, mas substancial para a construção de uma política educacional assertiva, enquanto projeto de sociedade. As oficinas de Formação em Serviço (OFS) nos possibilita o respeito ao que é prioritário e coerente nesse processo, fazendo a relação entre pesquisa e encontros situados de formação, por meio da pesquisa da/na/sobre a escola, seguindo uma metodologia comprometida com a ação-reflexão-ação de todos os seus sujeitos.

Descrevemos e analisamos, neste artigo, alguns dos itinerários metodológicos construídos até aqui, encarados como construções possíveis, referenciadas nas experiências de formação em serviço, com os professores. Partimos das inflexões metodológicas possibilitadas pela **pesquisaformação**, considerando os (des) caminhos alternativos de/nos roteiros de formação, em constante conversação com aquilo que resulta como decisões e criações curriculares de seus sujeitos (gestor/a, pedagogo/a, estudantes, professores, pais e mães e toda a comunidade escolar).

Dessa maneira, refletimos sobre o desenho metodológico das formações realizadas com os professores do 6º ao 9º ano, na Escola Municipal Aristófares Bezerra, enfatizando a inter-relação entre pesquisa, encontros formativos e práticas pedagógicas, culminando com a realização dos projetos de aprendizagem.



1. Sobre encontros situados de formação

A construção de um itinerário, de um roteiro, de um planejamento, ou até de um ritual de formação em serviço nos fez aprender muito sobre o que significa “situar” a formação de professores. Nesse contexto de formação, a pesquisa é coadjuvante constante dos percursos formativos, nos levando a acreditar que, nessa direção, a cada formação na escola, vivenciamos um encontro diferente, nostálgico e cheio de surpresas.

A primeira impressão que temos, ao chegar às escolas, é que retornamos para um lugar familiar, extremamente renovador de nossas metas e perspectivas como formadores e, sobretudo, como professores. Existe ali um significado introjetado em nós, construído pela própria experiência da docência e da formação em instâncias anteriores e paralelas de educação formal. Assim, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.48), “para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.”

Quando seguimos para a escola, a cada encontro formativo, percorremos o mesmo trajeto, marcado por uma geografia peculiar à vida daquelas pessoas, naquele bairro, especificamente norteador da escola. Observamos a comunidade, como as pessoas vivem e se movimentam, suas moradias e condições de sobrevivência. A escola é o nosso destino, mas, se torna, ao longo do período de formações *in loco*, um lugar “situado de formação”, porque, antes de começarmos a nossa primeira formação com os professores, já realizamos ali, algum trabalho de pesquisa. Algum encontro já aconteceu; e o nosso ponto de partida com os professores, na primeira formação, já está impregnado de impressões e expressões desse “convívio escolar”.

Desde o primeiro momento que conhecemos a escola, já sentimos, de perto, o pulsar de uma especificidade que diz muito sobre as relações construídas no trabalho pedagógico, entre docentes e alunos, entre gestão e comunidade, com os alunos e pessoas do bairro. Esse conhecimento, condicionado às situações vividas na formação em serviço, nos direciona quanto ao fio condutor dos possíveis conteúdos, metodologias, pensamentos e ações a serem desenvolvidos no decorrer das



formações. Logo, as relações que estabelecemos com o grupo de professores e com toda a comunidade escolar nesse caminho, torna nossos momentos com eles, encontros frutíferos de afetividade, de compreensão de percursos pessoais e profissionais, para além do conhecimento teórico e prático para a docência. Nesse caso, André apud Fazenda (2001) reforça a natureza do nosso percurso formativo na escola, considerando que:

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão de conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar” (p. 39).

As questões metodológicas, muito importantes na condução do nosso trabalho como formadores, sempre nos preocuparam e, ao mesmo tempo, nos inquiriram a refletir sobre. Se o nosso caminho dentro das escolas se torna norteador de nossas formações, no sentido de considerarmos as prioridades dos contextos escolares, é possível traçarmos roteiros de formação flexíveis e adaptáveis, considerando seus sujeitos e dificuldades, suas práticas e especificidades curriculares. E, assim, procedemos, considerando as imprevisibilidades e inconstâncias na formação de professores, introduzindo um norte metodológico que aliasse quatro aspectos fundamentais nos momentos de formação na escola: 1) Pesquisa; 2) Interação; 3) Conhecimento teórico e prático como construção e, 4) Reflexão.

Esse norte metodológico, sistematizado nesse artigo, é o que tem nos conduzido nas intenções formativas de professores em Escolas Municipais de Manaus-AM, em edições anteriores do Projeto de Formação em Serviço (OFS), desenvolvido junto à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). A partir de 2017, o projeto OFS, em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), redimensionou-se em **Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente**, com a criação do **Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE/UEA)**. Essa mudança favoreceu implementações favoráveis



ao crescimento e entendimento da formação continuada em serviço, em Escolas Municipais de Manaus. A partir desse novo desenho, a formação continuada traria ganhos em termos de valorização na carreira profissional e financeira de todos os participantes da Pós-graduação na escola: professores em exercício, professores readaptados, administrativos, gestor/a e pedagogo/a da escola, apoio escolar, alunos egressos da UEA; transformando-se, assim, em um projeto de inclusão transdisciplinar e de valorização de seus sujeitos escolares, em suas diferentes funções e formações acadêmicas.

2. Sobre uma metodologia baseada na pesquisa: redimensionando os caminhos

Antes de chegarmos a ser “Pós-graduação em serviço”, em 2017, éramos apenas um grupo de formadores, tentando aproximar a formação continuada das vivências escolares. Buscávamos aferir à formação de professores, suas demarcações contextuais, abarcando algumas escolas do Município de Manaus, em suas diferentes modalidades de ensino. Essas escolas, previamente selecionadas por edital, faziam parte de um projeto inclusivo de formação de professores, mais abrangente, porque seriam representativas de experiências de formação em serviço estruturadas na pesquisa –, esta compreendida como norteadora dos projetos formativos nas escolas, envolvendo todos os sujeitos escolares como agentes desse processo.

O conhecimento prévio dessas realidades escolares nos possibilitou entender e sentir o território visível e invisível dos movimentos curriculares e peculiares a cada escola onde chegamos. A conversa e a interação com seus sujeitos (gestores/as, pedagogos/as, administrativos/as em geral, professores/as, alunos/as, pais e mães, moradores do bairro), antes mesmo de começarmos a formação com os professores na escola, alinhou a nossa estrutura formativa ao contexto de formação latente em cada comunidade escolar, respeitando suas prioridades e necessidades. Um trabalho realizado por todos os formadores das OFS, em suas respectivas escolas, já como parte do itinerário formativo em serviço.



2.1. Dos encontros situados à pesquisa formação

Voltando atrás alguns anos, lembramos de um caminho metodológico bem diferente daquele que, hoje, projeta nossos passos dentro das escolas. Entretanto, foi um caminho que colaborou para compreendermos que a funcionalidade dos métodos para atingir um certo objetivo implica uma metodologia aberta e sempre relativa ao caminhar. Ou seja, mesmo planejando previamente as nossas formações, deixamos que o acaso nos surpreendesse e trouxesse saberes e sentimentos, conhecimentos e histórias, falas e gestos, que, como um mosaico, redimensionaram as nossas formações.

Para nós, como afirmamos anteriormente, nos (re) conhecemos nesse “lugar comum”, a escola, a partir do momento que deixamos fluir a nossa existência ali, dissociada de qualquer rigidez metodológica. Essa rigidez, quando adotada, acaba por condicionar o nosso campo de visão, ignorando os processos e seus sujeitos, fazendo-nos perceber as perdas de uma precipitação metodológica instrumentada. Nessa lógica, é como se já soubéssemos o que vamos encontrar, não deixando espaço para “respirar” o **ethos** escolar, com seus movimentos e saberes.

Por isso, sobre o termo **bricolagem**, Strauss (2005) assim o define:

Eu citava a bricolagem como exemplo de modos de pensamento dotados de uma originalidade específica, aos quais não prestamos atenção, ou melhor, pelos quais não temos a mínima consideração, porque nos parecem fúteis ou secundários, quando demonstram mecanismos essenciais da atividade mental e nos põem em pé de igualdade com operações intelectuais bem distantes do que acreditamos ser nossa maneira moderna de pensar (p.158).

Consideramos, nesse aspecto, duas questões muito importantes: a) a forma como observamos o cotidiano escolar, com suas originalidades no desenvolvimento das ações, e, b) o respeito às vozes de seus sujeitos, cujos saberes e práticas integram o aprendizado nos momentos de formação em serviço, sobretudo, na produção de conhecimento. Somos todos autores e coautores nesse processo. Ao tentarmos compreender a realidade que se constrói na escola, todas as possibilidades



de um olhar investigativo são exploradas. A nossa pesquisa da/na/com a escola, ao longo de todo o curso, é um conjunto engrenado de ensaios metodológicos que vão se ajustando, de uma forma fluida, aos contextos de expectativas e de ações escolares, possibilitadas pela **conversação**. A nossa permanência na escola está condicionada às relações que estabelecemos com toda a comunidade escolar e de seu entorno. Interessa-nos seus rituais, suas oficialidades, suas criações, suas sutilidades refletidas em seus movimentos e práticas. Instiga-nos as suas existências nem sempre compreendidas. Imergimos nesses cotidianos, desarmados de quaisquer instrumentos **extrativistas** de pesquisa, pois,

As OFS têm como premissa a **pesquisaformação**, na qual iniciou-se um processo de construção de dados sobre as escolas, com suas problemáticas, suas demandas e necessidades emergentes. Esses dados orientam todo o processo formativo dos professores e professoras, que se faz por meio da pesquisa-ação colaborativa, gerando projetos de formação específicos a cada escola (Wanzeler, 2023, p.9).

Nesse sentido, conferimos aos/às professores/as a autonomia necessária para pensar, criar e gerir processos educativos mais amplos, envolvendo os alunos em situações de ensino-aprendizagem não apenas científicas, mas, principalmente, sustentáveis. Para Gadotti (2008),

Chamo de vida sustentável o estilo de vida que harmoniza a ecologia humana e a ambiental mediante tecnologias apropriadas, economias de cooperação e empenho individual. É um estilo de vida intencional, que se caracteriza pela responsabilidade social, pelo serviço aos demais e por uma vida espiritual significativa (p.14).

As OFS chegam às escolas municipais de Manaus, situadas em diferentes comunidades em áreas urbanas, do campo, ribeirinhas e indígenas, com uma ecologia humana e ambiental interligadas e que precisam harmonizar-se de alguma forma. Cada escola apresenta seu **print** de vivências e de situações de sobrevivência em relação a tudo que representa impactos na vida dos seus sujeitos. A **pesquisaformação** possibilita a compreensão desse **print escolar** como ponto de partida e de reprogramação das formações em serviço. Logo, a pesquisa leva à



formação e vice-versa. E quanto à sustentabilidade dessa prática formativa, o que buscamos é muito mais do que “formar professores e professoras quanto ao seu intelecto e ao seu fazer”; é levá-los à compreensão de que “educar para uma vida sustentável”, nos dias de hoje, é prioridade e se faz emergente nas decisões curriculares das escolas.

3. Roteiros/itinerários de formação: descrevendo uma metodologia *bricoleur*

Em dias de encontro na/com a escola, sempre procurávamos alinhar os conteúdos das temáticas formativas com alguma atividade que suscitasse motivação e reflexão, entusiasmo e participação de todos os presentes. Era quase um ritual a escuta de músicas ou a exploração de imagens ou de pequenos vídeos no início de cada encontro, desenvolvendo o princípio da empatia e da interação como um aliado constante nas nossas relações. O alinhamento da letra da música com o conteúdo a ser tratado nas aulas, irradiava ideias e contribuições do grupo de forma muito espontânea, às vezes emotiva e, de certa forma, surpreendente em termos de análise. Isso nos contagiava e nos conectava com o assunto, trazendo-nos memórias do nosso fazer pedagógico e pessoal, das salas de aulas, de algumas didáticas, dos alunos, das relações com os colegas, daquilo que nos diferenciava e nos aproximava na nossa segunda casa: a escola. Choviam informações, novidades e alegria. De fato a formação fluía; o tempo era pouco e queríamos mais. Essa era a nossa impressão! Embora tivéssemos um roteiro e um conteúdo para “o dia de formação na escola”, não podíamos ignorar os acontecimentos, sentimentos e comportamentos que nos chamavam a atenção e nos faziam reajustar o planejado.

Dessa forma, a pesquisa e os momentos de interação, por meio de uma atividade sinestésica, se tornou, ao longo do curso, o nosso disparo epistemológico, no sentido de ligarmos todos os enfoques conceituais aos traçados políticos e pedagógicos das vivências escolares. Sem uma ordem específica, considerávamos a **reflexão-ação-reflexão** como um aspecto itinerante nos momentos de formação, norteador da pesquisa e da motivação do grupo para apreender e colocar em prática algumas atividades sugeridas e consideradas necessárias/ajustáveis ao



desenvolvimento do currículo. Não sentíamos resistência, nem desinteresse por parte dos professores e dos demais colegas cursistas em seguir essa trajetória, uma vez que começaram a entender que, assim como nós, os/as formadores/as, todos eles eram agentes na produção de conhecimento, dos dados sobre a escola e de práticas pedagógicas singulares. Sem contar a importância de como suas identidades profissionais e pessoais se tornaram pré-requisitos para reflexões mais profundas sobre a docência e as relações com os alunos e suas realidades.

Tornamo-nos, assim, parceiros nesse processo, pois, aprendemos com a fenomenologia, que uma atitude aberta do/da pesquisador /a diante do mundo, sempre inesgotável em suas traduções, pressupõe aquilo que vivenciamos com e entre os sujeitos na/da realidade que os cerca (Merleau-Ponty, 1973). Pensar essa realidade junto com eles implica compreendê-la em sua essência – algo que nos imprime a conjecturar o nosso fazer, os nossos olhares e, assim, possibilitar mudanças.

Dados captados por meio de conversas, dos semblantes, do modo de se vestir de alguns colegas, dos risos e atropelos nos momentos do cafezinho, faziam refletir a pesquisa-formação nas nossas ações formativas com os professores. Também, nos corredores da escola, observávamos o alvoroço dos diferentes **tempos-espaços de escola**, retratados, inclusive, em um dos artigos dos professores, como Trabalho Final de Curso (TCC). Casos que, certamente, poderiam transformar-se em **Contos de Escola**, como: **O caso da menina ruiva**; **A pós coloriu a minha vida**; e, **A nossa Escola é o nosso Shopping**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores em serviço abre muitas possibilidades de pesquisa e de desenhos formativos. O projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS), ao oportunizar a aproximação da Universidade com a Educação Básica, tornou possível alinhar os construtos de formação continuada e inicial dos professores com suas



realidades vividas na docência, trazendo para o centro, as problemáticas escolares e possíveis intervenções.

Durante as formações em contexto, ou seja, situadas, por meio da pesquisa da/na/com a escola, encontramos caminhos alternativos de valorização das culturas escolares e de seus diferentes modos de desenvolvimento do currículo, trazendo para a reflexão e para a ação as vozes dos seus sujeitos. Construimos, com eles, itinerários de pesquisa, objetos de formação e projetos de intervenção. Criamos metodologias e currículos em parceria, conjugando esforços, saberes e práticas.

As metodologias de formação, apresentadas neste artigo, traduzem um dos percursos escolhidos pelas formadoras para aliar os processos formativos às subjetividades/identidades dos professores, destacando suas existências e convivências; seus cotidianos escolares e dificuldades.

Por meio da conversação, cada etapa formativa é reprogramada, constituindo-se em partilha de conhecimentos-aprendizagens, por meio da escuta, da observação, da narrativa, da produção de atividades em coautoria, num processo ininterrupto de bricolagem formativa e metodológica.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. Ed.7. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-45.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. Ed. Petrópolis/RJ: GADOTTI, Moacir. Educar para uma vida sustentável. **Pátio**, Porto Alegre, ano XII, v. 46, p.13-15, Maio/Julho 2008.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. Ensaios, interpretações e trélicas. São Paulo: editora UNESP, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. De perto e de longe. São Paulo: Cosac Naify, 2005.



MERLEAU-PONTY, M. Ciências do homem e Fenomenologia. São Paulo: Saraiva, 1973.



COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL MEDIADA POR CANTIGAS INFANTIS EM LÍNGUA ESPANHOLA

Intercultural communication mediated by Children's songs in Spanish

Marlene Gomes³¹

Resumo

O texto relata o processo de produção de uma oficina de formação voltada a acadêmicos que atuam como bolsistas no Programa de Assistência à Docência (PAD)³², do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Tem por objetivo socializar o percurso gerador da experiência formativa que se desdobrou em processos educativos com crianças brasileiras e venezuelanas, bem como em publicações acadêmicas dos bolsistas envolvidos. Contribuíram com o trabalho VASCONCELOS e NASCIMENTO (2021), na elucidação a respeito do fenômeno migratório e situação de refúgio de famílias venezuelanas na cidade de Manaus (AM), bem como SÁNCHEZ (2020), com estudos sobre migração venezuelana na perspectiva da educação e da escola. Metodologicamente, apoiamo-nos na pesquisação, tendo como instrumentos a conversa, o registro etnográfico, a produção de recursos didáticos, bem como a intervenção pedagógica em duplo momento: o da oficina com os bolsistas e a atuação destes em sala de aula. O trabalho está organizado de modo a apresentar, primeiro, o delineamento da necessidade de formação em língua espanhola para os Assistentes de Docência, depois, concepção e estruturação da oficina, seguido da narração de como se deu o processo e, por último, as considerações.

Palavras-chave: Letramento Intercultural. Cantigas infantis em língua espanhola. Mediação pedagógica.

Abstracts

The text reports the production process of a training workshop involving college students who operate as scholarship holders in the Teaching Assistance Program (PAD), that belongs to the Teaching, Research and Transdisciplinary Experiences Laboratory (LEPETE), from the Amazonas State University (UEA). It aims to socialize the path that generated the training experience that evolved into educational processes with Brazilian and Venezuelan children,

³¹Professora de Língua Portuguesa, efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus. Licenciada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL). Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Formadora de professores na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (AM) e pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Contato: marlegomeslp@gmail.com

³² Os bolsistas do PAD atuam junto às escolas municipais atendidas pelo Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), da Secretaria Municipal de Educação,



and also into academic publications by the fellows involved. VASCONCELOS and NASCIMENTO (2021) contributed to the work, elucidating the migratory phenomenon and refugee situation of Venezuelan families in the city of Manaus (AM), as well as SÁNCHEZ (2020), with studies on Venezuelan migration from the educational and school perspective. Methodologically, we relied on action research, using as tools the conversation, the ethnographic register, the production of teaching resources, as well as the pedagogical intervention in two stages: first, the workshop with the fellows and, after, their action in the classroom. The article is organized in such a way as to present, first, the outline of the need for Spanish language training for the teaching assistants, then, the conception and structuring of the workshop, followed by an account of how the process took place and, at last, the considerations.

Keywords: Intercultural literacy. Children's songs in Spanish. Pedagogical mediation.

Introdução

O relato se refere a uma experiência de formação voltada a um grupo de acadêmicos que atuavam como bolsistas no Programa Assistência à Docência (PAD)³³, do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A formação considerou o panorama das escolas públicas de Manaus de onde emergia a demanda de uma escolarização que se voltasse ao atendimento das necessidades pedagógicas decorrentes do fenômeno da migração venezuelana bem como a dinâmica relacional em ambiente intercultural com estudantes de escolas públicas municipais, a partir da língua espanhola. Neste relato, ater-nos-emos à demanda advinda das escolas onde o PAD atua e das necessidades formativas daqueles e daquelas que, então, compunham o programa.

O tema abordado na formação foi “Comunicação intercultural mediada por cantigas infantis em língua espanhola em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Manaus - AM”, onde acontecia a Pós-graduação, em

³³ Os bolsistas do PAD atuam junto às escolas municipais atendidas pelo Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (AM)..



serviço, Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

Justificou o tema o fenômeno migratório de famílias venezuelanas para o Brasil, Estado do Amazonas³⁴, e a incidência do alto número de crianças venezuelanas na composição das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública municipal de Manaus, AM. Em nove destas escolas municipais, acontecia o curso de pós-graduação em serviço Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, sendo, estas, objeto/*locus* da atuação do PAD. Importante se faz ressaltar que, em algumas turmas destas escolas, a presença de crianças venezuelanas era, proporcionalmente, maior, em relação às demais, constituindo-se, portanto, em desafio político e pedagógico a ser considerado e abraçado com a competência que o contexto exigia.

O relato objetiva socializar o percurso formativo que gerou o antes, o durante e o depois da oficina de formação dos Assistentes de Docência. O momento formativo aconteceu como resposta à necessidade premente sentida pelos ADs e Coordenação do PAD, em seus campos de atuação, visto que a incidência de grande número de crianças venezuelanas nas salas de aula descortinou um novo desafio pedagógico também para eles.

Contribuíram para as reflexões e construção da oficina estudiosos como Iana dos Santos Vasconcelos, Rosana dos Santos Nascimento (2021) e Daniel Guillermo Gordillo Sánchez (2020), no tocante ao fenômeno migratório e condição dos migrantes venezuelanos quanto à inserção no novo país e comunidade falante da língua portuguesa.

³⁴ A cidade de Manaus se constitui em destino, provisório ou permanente, para muitas famílias migrantes e rota obrigatória para outras capitais do país.



A opção metodológica seguiu a abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação, lançando mão da observação e contato com a realidade pesquisada e posterior intervenção. Neste processo, o momento preparatório da oficina transitou da escuta das necessidades formativas dos ADs à escuta da equipe de coordenação do PAD, por meio de conversas, seguida pela escuta dos sujeitos escolares, professoras e crianças, em momentos agendados para tal.

O passo seguinte foi a pesquisa de material específico para essa nova (para nós) demanda no campo da alfabetização de turmas caracterizadas como interculturais, notadamente marcadas pelo bilinguismo.

O relato está organizado de modo a apresentar, primeiro, delineamento da necessidade de formação em língua espanhola para os ADs, depois, o percurso: concepção e estruturação da oficina, seguido da narração de como se deu a oficina Comunicação Intercultural Mediada por Cantigas infantis em Língua Espanhola e, por último, as considerações.

1 Delineamento da necessidade de formação em língua espanhola para os alunos bolsistas do Programa de Assistência à Docência do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) da Universidade do Estado do Amazonas/UEA

A chegada de grande número de crianças venezuelanas às salas de aula descortina um novo desafio pedagógico e revela a necessidade de formação/habilidade docente em relação à comunicação em língua espanhola no ambiente escolar e, de modo crucial, no interior da sala de aula. Esse desafio é encontrado, também, e aqui reside o foco do relato, pelos Assistentes de Docência que, no âmbito do Projeto Oficina de



Formação em Serviço³⁵, assumem as turmas na escola³⁶ enquanto os professores regentes dessas turmas se deslocam para o local onde acontecem as aulas da pós-graduação³⁷.

Em decorrência das dificuldades encontradas pelos Assistentes de Docência e pela Coordenação do PAD, uma sequência de diálogos pedagógicos deu origem à formação/oficina com foco na comunicação em língua espanhola visando a aproximar Assistentes de Docência a alunos cujo idioma materno é o espanhol, bem como facilitar a comunicação entre alunos brasileiros e venezuelanos, promovendo maior interação entre eles.

Ressaltamos que não tínhamos nenhuma experiência neste sentido, até então. Tratou-se, portanto, de processo criativo resultante de diálogos, leituras, entrelaçamentos de ideias e questionamentos sobre o como fazer e do compromisso coletivo³⁸ para a materialização da oficina e seus desdobramentos nas escolas, como resposta a uma necessidade imediata do PAD.

Neste sentido, Sánchez (2020, p.3) diz, e a experiência do Projeto OFS também nos mostra, que diante de situações político pedagógicas específicas e emergentes, como no caso desta experiência, é preciso “[...] apontar soluções ou explorar possíveis caminhos pedagógicos que tenham o acolhimento e a interculturalidade como

³⁵ O projeto OFS nasce do Projeto de Formação Tapiri, experiência formativa estruturante do Centro de Formação Permanente de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, atualmente, Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

³⁶ Os Assistentes de Docência assumem as turmas nas salas de aula na escola acompanhados e orientados por um professor formador do Projeto Oficina de Formação em Serviço que, no Programa Assistência à Docência, tem a função de coordenar, orientar e acompanhar o trabalho dos ADs nas escolas.

³⁷ Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, em serviço, oferecida em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

³⁸ Merece destaque o empenho e dedicação aliados à competência profissional das professoras coordenadoras do Programa de Assistência à Docência. São incansáveis em promover iniciativas que visem à formação primorosa aos Assistentes de Docência, bem como no cuidado e acolhimento de cada um e cada uma em suas singularidades.



princípios norteadores [...] é preciso identificar problemas e necessidades específicas *in loco* [...]”. Para a estruturação da oficina, objeto deste relato, o ponto de partida foi, justamente, o contato com a realidade, identificando as reais necessidades dos estudantes venezuelanos nas salas de aula de atuação do PAD.

Nos diálogos entre formadores responsáveis pela formação dos ADs e a formadora responsável pela criação da oficina, comprometidas em dar resposta a uma necessidade pedagógica imediata das escolas, entendeu-se ser necessário considerar a importância de, em “contextos migratórios, promover práticas educacionais geradoras de experiências capazes de fundamentar o acolhimento e o empoderamento do sujeito migrante” (Simões e Tavares, 2019). Entendeu-se, ainda, que, no contexto da sala de aula dos anos iniciais, como é o caso, esse empoderamento se dá, de modo privilegiado, pela afirmação da identidade linguística por meio de expressões diversas. Por se tratar de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a música, com seus componentes sonoros e rítmicos, para além de letras diversas que podem acompanhá-la, se constitui em expressão cultural universal.

No caso específico desta experiência, optou-se por canções infantis em língua espanhola, entendendo-as como recurso estabelecedor de elo simbólico e experiencial entre o país de origem e o país de acolhimento, posto que as canções escolhidas seriam cantadas por crianças venezuelanas e brasileiras, entrelaçando saberes linguísticos e informações culturais promotoras de relações humanizadas e humanizadoras.

Nesta perspectiva, a produção da oficina formativa para os ADs priorizou o acolhimento das crianças venezuelanas por meio do acesso, em sala de aula, a canções infantis em sua língua materna e das possibilidades inventivas que as letras e as melodias escolhidas ofereciam.



Assim, na constituição da oficina foi considerada, sobretudo, a situação em que as crianças migrantes e suas famílias se encontravam no país. Entendemos, sim, que, na condição de refugiados, necessariamente, precisam aprender a língua do país que os acolhe, o que favorece a interação social e profissional. No entanto, é necessário que a escola que as recebe desenvolva olhar e conduta pedagógica sensíveis, uma vez que estas crianças se encontram privadas dos espaços em que se reconheciam inseridas cultural e socialmente, seja por meio da língua nativa, seja por meio dos diversos artefatos identitários como, por exemplo, cantigas e brincadeiras infantis tradicionais que perpassam gerações.

2 O percurso: concepção e estruturação da oficina

A oficina foi concebida tendo como pilar estruturante a pesquisa na escola, com o objetivo de constatar o como se dava a percepção de professores e de crianças venezuelanas a respeito da relação interpessoal e dos processos de comunicação oral e escrita no emprego da língua portuguesa, pelas crianças venezuelanas.

No seu processo integral, o trabalho seguiu três movimentos:

1. Apreensão da realidade escolar naquilo a que nos propúnhamos, por meio da pesquisa formação em uma das escolas de atuação do PAD;
2. Oficina com os ADs, a fim de instrumentalizá-los com elementos da língua espanhola e estratégias pedagógicas específicas para o trabalho docente com crianças venezuelanas em sala de aula;
3. Aplicação, pelos ADs, na escola, das estratégias pedagógicas concebidas e experimentadas na oficina Comunicação Intercultural Mediada por Cantigas Infantis em Espanhola.

A pesquisa na escola constou de duas visitas onde se realizaram duas rodas de conversa, como método de conhecimento da realidade escolar sob a ótica dos seus



sujeitos. Primeiro, conversamos com os professores, depois, com as crianças venezuelanas do segundo e terceiro ano.

Neste trabalho, ao abordarmos a experiência da roda de conversa com as crianças, optamos por nos determos um pouco mais no registro, posto que apresentaremos nossas inferências, evitando, assim, imprimir nossas percepções de forma deslocada e/ou descontextualizada.

2.1 Roda de conversa com professores

A conversa com professores da escola versou sobre dois questionamentos: como percebiam as crianças venezuelanas nas suas turmas, nos aspectos da aprendizagem e da socialização.

A respeito das percepções docentes sobre a aprendizagem das crianças, seguem as respostas, conforme registro nosso, na íntegra: “Eles aprendem melhor com imagens.” “Já, interpretação de texto, não.” “Alguns já vieram com português bem desenvolvido.” “Meu problema é construir significado. A questão do significado.” “Preciso do espanhol para levar significado para o meu aluno.” “Tem os venezuelanos que têm português bom.” “Alguns são bons alunos, outros têm dificuldades.” “Me angustia muito não saber falar espanhol.”

Quanto à pergunta sobre a socialização das crianças venezuelanas no ambiente da escola e da sala de aula, os professores responderam: “As nossas crianças brasileiras compreendem as crianças venezuelanas – isso é universal (as crianças se entenderem).” “Frequência – faltam demais. Não quer, não tem esforço, não quer.” “Eles têm seus micro clubinhos.” “No início foi difícil, mas depois a gente vai aprendendo a compreendê-los.”



Os registros sobre esse olhar das professoras foram apresentados aos ADs, quando da realização da oficina. Na ocasião, houve constatação de que as dificuldades dos ADs não diferiam muito das dificuldades experimentadas pelas professoras.

2.2 Roda de Conversa com estudantes venezuelanos de turmas do 1º e do 2º ano

A roda de conversa com as crianças foi conduzida de modo participativo por duas professoras formadoras da equipe de Coordenação do PAD e a professora formadora responsável por organizar e ministrar a oficina. Primeiro, conversamos com as crianças do 1º ano e elas se mostraram abertas e receptivas. À pergunta “Como é sua professora?” uma aluna respondeu: “A gente ama”, e todos disseram gostar da professora. Outro aluno, à pergunta “Qual sua maior dificuldade na escola?”, respondeu: “O mais difícil é calar!” No geral, a essa pergunta, responderam que o mais difícil é “escrever”, “fazer os números” e “*Los cuentos en portugués*” (As histórias em português). Ao serem questionadas se entendiam bem as explicações da professora, durante a aula, responderam que “sim”.

As crianças demonstravam bastante energia e queriam mostrar que sabiam ler. Todas leram algo, frase curta, palavras simples isoladas ou letras do alfabeto, segundo seu desenvolvimento no campo da alfabetização.

Como as duas Coordenadoras do PAD, participantes da roda de conversa, são pesquisadoras cujos estudos se voltam para a educação de crianças em processos de alfabetização e letramento, puderam constatar que os alunos do primeiro ano se encontravam no nível de alfabetização satisfatório para o ano em curso, tendo, alguns, maior desenvoltura quanto à leitura, enquanto outros se encontravam em processo mais elementar, neste aspecto. No entanto, ficou evidente que os alunos venezuelanos das turmas com as quais conversamos se encontravam em processo de alfabetização em língua portuguesa, independentemente da sua origem linguística,



e em nível altamente satisfatório de compreensão da língua portuguesa em situação comunicativa informal.

A constatação nos levou a considerar a eficácia do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, não obstante as condições sanitárias pelas quais passou o planeta, com a pandemia da Covid-19 e a condição de vulnerabilidade social experimentada pelas famílias de alunos migrantes, neste contexto. Note-se que a experiência aqui relatada aconteceu no ano de 2022, quando, no campo pedagógico, a escola se empenhava para superar as lacunas deixadas pela fragilidade contextual das aulas remotas.

A conversa com os alunos do 2º ano seguiu dinâmica similar. Observou-se que estes apresentavam as mesmas dificuldades leitoras que os alunos do 1º ano. Notou-se, neles, uma vontade grande de aprender, como é próprio das crianças, mas havia, também, necessidades pedagógicas que precisavam ser supridas com urgência e, sabemos, nem sempre a escola dá conta dessas lacunas, pois resultam de todo um contexto socioeconômico a que famílias migrantes vivem, especialmente, nos primeiros anos no novo país, no caso, o Brasil. No entanto, ficou evidente, nessa turma de segundo ano, a desenvoltura de algumas alunas e alunos na expressão oral em língua portuguesa e na interação com as professoras que ali estavam conduzindo a conversa, assim como na expressão leitora.

A partir da roda de conversa, foi possível notar, também, que o fato de aqueles estudantes terem o espanhol como língua materna não se constituía em empecilho para a alfabetização em língua portuguesa.

Faz-se importante observar que os alunos de 2º ano, com os quais conversamos, estudaram o 1º ano do Ensino Fundamental, no Brasil, sendo que a maioria deles na escola onde se desenvolveu este trabalho interventivo. Importante, também, considerarmos que no ano de 2021, em virtude da pandemia da Covid-19, as escolas ofereciam aulas na modalidade remota e que o contexto sociocultural desses alunos, bem como o da maioria dos alunos das escolas públicas municipais, não lhes permitia acesso aos recursos tecnológicos que lhes possibilitasse conexão adequada às aulas.



Ademais, esse mesmo contexto, praticamente, impossibilitava aos pais darem a necessária assistência aos filhos, na educação mediada por tecnologia.

2.3 De posse dos dados, procedeu-se à elaboração e planejamento da oficina

Como formadoras de professores, encontrávamo-nos frente a um desafio inusitado. Ainda não havíamos feito nada parecido, antes, no campo da formação inicial de professores³⁹.

Diante disso, o primeiro passo foi buscar por produções a respeito do fenômeno migratório, em massa, de famílias venezuelanas para o Brasil e das condições de existência destes indivíduos, na busca de informações mais detalhadas sobre essas condições e saber se havia iniciativas no campo pedagógico nas quais pudessemos nos inspirar.

Naquele momento, constatamos que havia pouco material e pesquisas sobre o tema. Ao nos relacionarmos com as contingências do contexto, entendemos ser necessário criar uma oficina que contemplasse a necessidade docente dos ADs (professores em formação inicial) bem como a necessidade pedagógica dos estudantes, a partir de elementos identificados no contato com a realidade da escola e dos ADs, quais sejam: o idioma como fator identitário, o relacionamento intercultural, a escolarização, o acolhimento.

Para tanto, o entendimento de que as canções infantis de modo geral e em língua espanhola, nas singularidades do contexto em questão, por comporem o repertório tradicional das populações *hispanohablantes*, poderiam contribuir para a criação e

³⁹ A oficina se destinou a acadêmicos de diferentes licenciaturas aprovados em processo seletivo institucional para atuarem como bolsistas no Programa de Assistência à Docência (PAD), do LEPETE/UEA.



desenvolvimento de atividades pedagógicas de maneira alegre, envolvente e interessante.

Assim, a oficina se estruturou a partir de canções infantis em língua espanhola que se configuraram em âncoras para que os ADs aprendessem elementos básicos da língua espanhola e pudessem aperfeiçoar seus recursos comunicativos com as crianças venezuelanas. A partir das letras das canções apresentadas, os ADs passaram a conceber e a desenvolver atividades pedagógicas a serem levadas para a assistência à docência nas escolas em que atuavam.

3 Oficina Comunicação Intercultural Mediada por Cantigas Infantis em Língua Espanhola

A oficina aconteceu no espaço da Brinquedoteca do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi acompanhada pelas Coordenadoras do Programa de Assistência à Docência e teve como protagonistas 26 jovens bolsistas do Programa, que atuavam nos turnos matutino e vespertino, conforme seu turno de compromisso

Considerando o exposto, a oficina se propunha a:

1. Instrumentalizar os Assistentes de Docência para a comunicação inclusiva e intercultural no âmbito da sala de aula das turmas assistidas por eles, visando a incluir os estudantes na dinâmica das aulas;
2. Reconhecer a expressão linguística e contribuição cultural dos estudantes venezuelanos;
3. Desenvolver estratégias pedagógicas que contribuíssem para o processo de alfabetização e letramento de turmas formadas por alunos falantes da língua portuguesa e espanhola;



4. Estabelecer comunicação fluida, dentro do possível, entre os Assistentes de Docência e alunos venezuelanos das escolas onde acontecia o Curso Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente.

As canções infantis *Estrellita dónde estás*⁴⁰ e *El Barquito Chiquitito*⁴¹ constituíram a base pedagógica de todo o trabalho, uma vez que, a partir delas, desenvolveram-se estratégias de ensino e aprendizagens inclusivas, de forma dinâmica e participativa, o que gerou processos de criação pedagógica diversificados e divertidos.

A seguir, o elenco das canções infantis em língua espanhola e em língua portuguesa, respectivamente.

Estrellita dónde estás?

(Versão em espanhol)

Estrellita dónde estás

Me pregunto quién serás.

Estrellita dónde estás

Me pregunto quién serás.

En el cielo o en el mar

Un diamante de verdad.

Estrellita dónde estás

Me pregunto quién serás.

Estrellita dónde estás

Me pregunto quién serás.

Estrellita dónde estás

Me pregunto quién serás.

En el cielo o en el mar

Un diamante de verdad.

Estrellita dónde estás

Me pregunto quién serás.

Estrelinha, onde estás?

(Versão em português)

Estrelinha onde estás

Me pergunto quem serás.

Estrelinha onde estás

Me pergunto quem serás.

⁴⁰ Fonte da versão em espanhol: <https://www.youtube.com/watch?v=6UFvluX5-nc>. Acessada em 29/07/2022.

⁴¹ Fonte da versão em espanhol: <https://www.youtube.com/watch?v=6UFvluX5-nc>. Acessada em 29/07/2022.



Lá no céu e sobre o mar
Um diamante de verdade.
Brilha, brilha, Estrelinha
Me pergunto quem serás.

Estrelinha onde estás
Me pergunto quem serás.
Lá no céu ou sobre o mar
Um diamante de verdade.

Estrelinha onde estás
Me pergunto quem serás.

Estrelinha onde estás
Me pergunto quem serás.

A letra da canção *Brilha, brilha, estrelinha* em português foi modificada com o objetivo de tornar fiel e literal a tradução do espanhol. Entendeu-se, com essa conduta, estar minimizando a complexidade do campo sintático e semântico já que a letra em questão seria trabalhada com alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, ainda em processo elementar de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

El Barquito Chiquitito

(Versão em espanhol)

*Había una vez un barco chiquitito
Había una vez un barco chiquitito
Había una vez un barco chiquitito
Que no podía, que no podía,
que no podía navegar.*

*Pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas.*

*Pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas.*

*Pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas.*

*Y el barquito que no podía,
que no podía navegar.*

Y si esta historia no les parece larga

Y si esta historia no les parece larga

Y si esta historia no les parece larga

*La volveremos, la volveremos,
la volveremos a empezar.*

Había una vez un barco chiquitito

Había una vez un barco chiquitito

Había una vez un barco chiquitito

*Que no podía, que no podía,
que no podía navegar.*

*Pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas.*

*Pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas.*

*Pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas.*

Y el barquito que no podía,



que no podía navegar.

*Y si esta historia no les parece larga
Y si esta larga no les parece historia
Y si esta historia no les parece larga
La volveremos, la volveremos,
la volveremos a empezar*

O barquinho pequenino

(Versão em português)

Era uma vez um barco pequenino.
Era uma vez um barco pequenino.
Era uma vez um barco pequenino
Que não podia, que não podia,
que não podia navegar
Passaram uma, duas, três,
quatro, cinco, seis, sete semanas,
Passaram uma, duas, três,
quatro, cinco, seis, sete semanas.
Passaram uma, duas, três,
quatro, cinco, seis, sete semanas.
E o barquinho não podia,
não podia navegar

E se esta história não
lhes parece longa.
E se esta história
não lhes parece longa.
E se esta história

não lhes parece longa.

Continuaremos,
continuaremos,
continuaremos a contá-la.

Era uma vez um barco pequenino.
Era uma vez um barco pequenino.
Era uma vez um barco pequenino
Que não podia, que não podia,
que não podia navegar

Passaram uma, duas, três,
quatro, cinco, seis, sete semanas.
Passaram uma, duas, três,
quatro, cinco, seis, sete semanas.
Passaram uma, duas, três,
quatro, cinco, seis, sete semanas.
E o barquinho que não podia,
que não podia navegar

E se esta história
não lhes parece longa.
E se esta história
não lhes parece longa.
E se esta história
não lhes parece longa.
Continuaremos,
continuaremos,
continuaremos a contá-la.



No primeiro momento da oficina, o contexto pedagógico transitou do exercício da leitura das letras das duas canções, no compasso do ensino e aprendizagem, desde a pronúncia das palavras na língua espanhola, conhecimento do vocabulário nas versões espanhola e portuguesa até o aprendizado das melodias. Por se tratar de oficina pedagógica para acadêmicos, com consequente desdobramento na prática pedagógica com estudantes dos anos iniciais, esta etapa foi cuidadosamente trabalhada pela formadora e recebida com enorme interesse e envolvimento, pelos ADs.

O segundo momento, igualmente importante, se constituiu da apresentação, pela formadora, de possibilidades quanto às atividades a serem desenvolvidas a partir das letras das músicas. Em seguida, se propôs aos participantes criação de suas próprias estratégias pedagógicas que visassem à exploração do máximo de possibilidades de estratégias interativas de aprendizagem oferecidas pelas letras das músicas *Estrellita dónde estás?* e *El Barquito Chiquitito*. Organizados em grupos de trabalho, os ADs construíram planos de atividades, produziram material específico para as dinâmicas desenvolvidas por eles, bem como geraram, coletivamente, atividades originais, socializando-as com todos os participantes. Esta etapa se desenvolveu de forma incrivelmente criativa e se percebeu ativo envolvimento de todos.

A oficina alcança o seu auge quando os participantes apresentam os planos de atividades produzidos por eles, não apenas expondo-os verbalmente, mas performando artisticamente de maneira, de fato, contagiante. Era evidente a entrega e o entusiasmo criativo de todos, a partir de produções de excelente qualidade, resultante de uma manhã ou uma tarde de formação, condensada em um tempo de três horas e meia, porém, fluido de sério compromisso com a própria formação e com a formação de crianças estudantes, com as quais trabalhavam.

3.1 Produtos da oficina



Ao final da oficina, os Assistentes de Docência compartilharam sua preciosa contribuição: planos de aula com estratégias pedagógicas criativas para o trabalho com as canções *Estrellita dónde estás?* e *El barquito chiquitito*.

A seguir, o elenco de propostas de atividades geradas na oficina, mantendo a integralidade do texto entregue:

- Trabalhar a compreensão dos dias da semana dentro de espaço cronológico maior, o calendário. e os numerais.
- Corpo em movimento/numerais.
- Fazer um barco de papel e colocar os dias da semana.
- Cantar a música.
- Teatro com varas: primeiro as crianças aprenderão a música *El barquito chiquitito* com o professor e, em seguida, confeccionarão os elementos presentes no texto: barco, numerais etc., e os que não estão presentes também: o rio, uma paisagem, um novo personagem... para estimular a imaginação e a criatividade das crianças. Além disso, com uma caixa de sapato e TNT, construir um palco para simular a experiência no teatro.

Objetivos: Desenvolver a musicalidade, a criatividade e a coordenação motora fina.

Recursos didáticos: papel cartão ou A4, giz de cera ou tinta guache, palito de picolé, caixa de sapato, TNT.

- Fazer um barco de papel, junto com os alunos (dobradura e coordenação motora).
- Colocar a música para tocar (corpo e movimento).
- Desenhar a história contada na música *El barquito chiquitito* (imaginação).
- 1. Dobradura. 2. Letra da música *El barquito chiquitito*, com espaços faltando palavras. 3. Ditado com palavras que faltam no texto. 4. Escrever as palavras do ditado no barquinho de papel branco e grudar o barquinho no tecido azul (mar de palavras).



Objetivos: Trabalhar a coordenação motora. Estimular processos neuropsicológicos como atenção e memória, bem como leitura e escrita com base no interacionismo.

- Apresentar a música de modo não aprofundado. Exposição da letra em voz alta. Dividir a sala/alunos em dois grupos: cada um canta como sabe. Ilustração.
- Após a exposição da letra, as crianças irão representá-la através de desenhos que eles acham que a música representa.
- Dramatização da letra. O professor apresentará a história da música através de um teatro, assim as crianças poderão entender a história e o significado dela sem que seja, necessariamente, traduzida.
- Fazer um momento de roda, cantando a canção *El barquito chiquitito* e trabalhar os numerais. Quando tocar a parte dos números, cada um dos sete alunos vai pular dentro de um dos sete bambolês que estarão no chão.
- Primeiro momento, ler a música para os alunos. Iniciar com uma questão norteadora: POR QUE O BARCO NÃO AFUNDA? Sabendo que o barco é mais denso que a água. Segundo momento: Mostrar o que é densidade. Mostrar o que não afunda e o que afunda. Levar os materiais para exposição. Material: bola, ovo. Condição de equilíbrio no barco – Ex. brinquedo João bobo. Terceiro momento: Utilizar os materiais para mostrar quantidade até o numeral 7. Quarto momento: preparação (atividade) confeccionar um barco grande e um barco pequeno, logo, colorir.
- Conteúdo: paisagem, conceitos e elementos da paisagem natural. Método: metodologia ativa. Trabalho em grupo. Recurso: música, papel (barco) lápis de cor. Ensino fundamental anos iniciais. Procedimentos metodológicos: materializar elementos da música pela técnica da dobradura de papel. Avaliação: normativa - avaliando o desenvolvimento e comportamento do aluno ao longo da aula.

Algumas das propostas de atividades geradas na oficina foram realizadas nas turmas assistidas pelos participantes, promovendo interação, aprendizagens



significativas, diversão e, sobretudo, experiências pedagógicas comprometidas com a educação na perspectiva inclusiva, da interculturalidade e do acolhimento.

Além das contribuições no campo das atividades pedagógicas, os participantes produziram relatos de experiência sobre sua atuação na assistência à docência e os defenderam em seminário do Programa de Assistência à Docência do LEPETE (UEA). Alguns destes relatos se referiram à experiência específica de trabalho com as canções em língua espanhola aprendidas na oficina e o quanto tal experiência contribuiu para o enriquecimento da formação inicial daqueles acadêmicos. Os relatos a que nos referimos estão publicados em revista⁴² acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas e se constituem em contribuição vívida, por brotarem do chão da escola pública, e por expressarem vivências pedagógicas marcadamente fecundas, ainda durante a formação nos Cursos de Licenciaturas.

4. Considerações

A experiência com oficina pedagógica como resposta a uma necessidade específica da formação inicial no âmbito da extensão universitária, por meio do Programa de Assistência à Docência, se constituiu em experiência formativa também para a formadora. Neste aspecto, pode-se dizer que a pesquisa, estruturação, desenvolvimento e aplicação desta dinâmica formativa em espaços educativos convencionais da educação pública alcançou três instâncias político pedagógicas, respectivamente: a formação inicial, a formação de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação continuada de professores. Esta

⁴²Revista Saberes e Práticas: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3050/1602>;

Relato: A comunicação intercultural no contexto da inclusão de alunos venezuelanos
<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3050/1602>

Relato: A socioafetividade na perspectiva intercultural em uma escola municipal de Manaus
<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3245/1653>



última se deu, especificamente, por meio do abraçar os desafios advindos de demandas que envolviam temática complexa como a do fenômeno migratório de famílias venezuelanas para o Brasil, a inserção e adaptação de suas crianças na escola pública.

Importa considerar, também, a pertinência da extensão da formação inicial de professores por meio de programas institucionais que promovam interação com a realidade dos cotidianos escolares. Iniciativas como as do LEPETE (UEA), por meio do PAD e do Projeto OFS, atestam as potencialidades formativas destas experiências no campo pedagógico e no campo acadêmico

REFERÊNCIAS

VASCONCELOS. Iana dos Santos. NASCIMENTO. Rosana. **“Acolher, proteger, promover e integrar”: desafios do Serviço Pastoral dos Migrantes de Manaus em tempos de pandemia.** *TRAVESSIA - Revista do Migrante* - Ano XXXIV, Nº 90 - Janeiro - Abril/2021. Disponível em: <https://revistatravessia.com.br/travessia/article/view/971/895>. Último acesso em 11/06/2024.

SÁNCHEZ. Daniel Guillermo Gordillo. **A migração venezuelana da perspectiva da educação e da escola: uma revisão inicial da literatura.** ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 7673 - Trabalho Completo - XXV EPEN -XV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). ISSN: 2595-7945. GT14 - Sociologia da Educação.

GUSTAVO DA FROTA SIMÕES & CAROLYNE M. R. TAVARES. **O ensino de português como língua de acolhimento e seu papel como facilitador do processo de integração de imigrantes Venezuelanos em Roraima.**



Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v. 8 n. 16 (2019): **Deslocamentos populacionais, migrações de crise e refugiados**. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/mo>. Último acesso em 10/06/2024.



RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCUTINDO OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO URBANO E RURAL

**Experience report on continuing teacher training course:
discussing learning projects in the urban and rural context**

Alberto Noronha Ramos⁴³

Márcia Maria Brandão Elmenoufi⁴⁴

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de experiência sobre a elaboração dos projetos de aprendizagens desenvolvidos em duas escolas, uma da zona urbana e outra da zona rural na cidade de Manaus, escolas participantes do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, parceria SEMED/UEA e tem como objetivo demonstrar as etapas da elaboração destes pelos professores cursistas da especialização até o momento de sua socialização.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Sala de Aula. Interdisciplinaridade.

Abstracts

This work presents an experience report on the elaboration of learning projects developed in two schools, one in the urban area and the other in the rural area in the city of Manaus, schools participating in the Postgraduate Course in Project Management and Teacher Training, partnership SEMED/UEA and aims to demonstrate the stages of preparation of these by teachers taking the specialization course until the moment of their socialization.

Keywords: Project Pedagogy. Classroom. Interdisciplinarity.

⁴³ Professor no curso de Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério DDPM/SEMED/MANAUS. E-mail: alberto.ramos@semed.manaus.am.gov.br

⁴⁴ Professora no curso de Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério DDPM/SEMED/MANAUS. E-mail: marcia.elmenoufi@semed.manaus.am.gov.br



Introdução

Manter os alunos interessados e motivados em sala de aula é um desafio muito grande, mesmo para professores mais experientes. Embora seja bastante difícil dar uma “receita” que funcione para todas as situações, estudos nos mostram que existem práticas nos cotidianos escolares que promovem a maior participação dos estudantes. Essas práticas implicam deixar de lado metodologias tradicionais e focar em trabalhos mais desafiadores e complexos que utilizam uma abordagem interdisciplinar (transdisciplinar) e o trabalho cooperativo. (ALVAREZ LEITE, 1996; LOPES, 2012; GUEDES, J.D. et al. 2017). Esta metodologia é calcada na Pedagogia de Projetos que incorpora todos esses princípios, além de tornar o aluno protagonista do processo ensino-aprendizagem e o espaço escolar mais significativo para aprendizagem.

Planejar e executar projetos como parte do currículo não é um conceito novo, é comum e com frequência os professores incorporam nos seus planos de aula estes projetos. É denominado como plano de ação e é utilizado como recurso para atingir determinados fins e/ou de sanar eventuais problemas presentes na sala de aula e pode ser coletivo ou individual. Foi uma oportunidade que abraçamos fortemente para realizar os Projetos de Aprendizagem (PA) nas escolas participantes do curso de especialização “Gestão de Projetos e Formação Docente”, pois entendemos que a pedagogia de projetos é uma metodologia ativa muito especial e integral, quer dizer, holística. Os alunos, juntamente com os professores, percorrem caminhos mágicos, nos quais encontram objetivos, vivem surpresas e descobrem coisas novas. Uma aventura que descreve uma nova forma de aprender e ensinar.

1. Projeto de Aprendizagem como prática emancipatória em sala de aula

Este relato vem no sentido de apresentar a realização dos projetos de aprendizagem em duas escolas, uma da área urbana e uma da área rural de nossa cidade, demonstrando as etapas da elaboração dos mesmos pelos



professores cursistas da especialização até o momento de sua socialização. Na pedagogia de projetos, o projeto de aprendizagem é uma abordagem educacional centrada nos educandos, onde os mesmos trabalham em projetos autênticos que envolvem investigação, colaboração e resolução de problemas. Os projetos são concebidos para serem relevantes para a vida dos estudantes e para promoverem a aprendizagem ativa, crítica e reflexiva. Os professores atuam como facilitadores, guiando-os no processo de investigação e descoberta, em vez de simplesmente transmitir informações. Essa abordagem visa desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, preparando-os para enfrentar desafios do mundo real.

Os projetos de aprendizagem permitem aos estudantes desenvolverem atividades concretas e específicas. Por meio de uma série de etapas, eles são orientados pelo professor, a responder a uma problemática ou resolver uma situação, a partir de um tema que desperte seu interesse. Além disso eles podem elaborar novos questionamentos sobre o tema abordado.

Como ferramenta pedagógica, é um importante aliado no processo de formação dos professores que aderiram ao Projeto OFS na educação em Manaus, uma vez que oferece a oportunidade de trabalhar com a visão compartilhada, na busca de soluções de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento de si mesmo e do mundo, estabelecendo relações significativas entre os conhecimentos que já têm e os que são investigados, despertando ainda a curiosidade por outros; tudo isso em prol do desenvolvimento integral do aluno. Tem como finalidade buscar estratégias adequadas para ensinar os estudantes, de forma contextualizada, para a vida. Possibilita ao professor juntamente com seus alunos e também a comunidade aprender a reconhecer experiências, conhecimentos, habilidades, identificar pontos fortes e fracos, as debilidades, as potencialidades para logo decidir o que e como aprender. E, acima de tudo, permite a contextualização dos componentes curriculares, tendo o meio imediato: fatos e acontecimentos, saberes que contribuem na formação



integral do estudante no seu desenvolvimento da consciência social, a fim de alcançar um perfil de uma nova sociedade. Para este fim, os professores assumem o papel de mediadores da aprendizagem.

A estratégia de trabalho por projeto consiste em fazer com que ocorra uma mudança no paradigma atual, garantindo qualidade no processo ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento humano para a vida e que se promova o diálogo e a construção conjunta dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, é muito importante que os alunos enfrentem um problema real que devem resolver seguindo um processo de investigação-ação, mobilizando conhecimentos, competências e atitudes de forma interdisciplinar e colaborativa.

As principais características do projeto de aprendizagem na pedagogia de projetos incluem:

- centrado no aluno: os projetos são concebidos para atender aos interesses, necessidades e habilidades dos alunos, permitindo-lhes assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem;
- relevância: os projetos são contextualizados na realidade dos alunos, tornando-os significativos e aplicáveis ao seu cotidiano;
- interdisciplinaridade: os projetos envolvem a integração de diferentes disciplinas acadêmicas, proporcionando uma abordagem holística para a aprendizagem;
- colaboração: os alunos trabalham em grupos para planejar, pesquisar, criar e apresentar seus projetos, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe e comunicação;
- investigação e descoberta: os projetos incentivam os alunos a explorarem questões complexas, realizar pesquisas, coletar dados e chegar a conclusões por meio de investigação ativa;
- resolução de problemas: os alunos são desafiados a identificar problemas, buscar soluções e tomar decisões informadas durante todo o processo do projeto. Autonomia e responsabilidade: os alunos assumem a responsabilidade por seu próprio aprendizado, tomando decisões sobre o planejamento, execução e avaliação do projeto;



- avaliação contínua: os professores fornecem orientação e feedback regularmente ao longo do projeto, ajudando os alunos a refletirem sobre seu progresso e aprimorar suas habilidades.

Quanto aos objetivos do projeto de aprendizagem na pedagogia de projetos podem variar dependendo das metas específicas de cada projeto e do contexto educacional em que são implementados. No entanto, alguns objetivos gerais incluem:

- desenvolver habilidades na resolução de problemas: os projetos são pensados para desafiar os alunos a identificar problemas, explorar soluções criativas e implementar planos de ação;
- promover a aprendizagem autônoma: os alunos são encorajados a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado, tomando decisões sobre o processo de investigação, gerenciamento do projeto e avaliação do progresso;
- estimular a colaboração e o trabalho em equipe: os projetos frequentemente envolvem atividades colaborativas em grupo, onde os alunos aprendem a trabalhar juntos, compartilhar ideias e resolver conflitos de maneira construtiva;
- integrar conhecimentos de múltiplas disciplinas: os projetos interdisciplinares permitem que os alunos apliquem conceitos e habilidades de várias áreas do conhecimento para abordar problemas complexos do mundo real;
- fomentar a investigação e a curiosidade: os alunos são incentivados a realizar pesquisas, coletar dados, analisar informações e chegar a conclusões fundamentadas durante o processo do projeto;
- Desenvolver habilidades de comunicação: os alunos praticam habilidades de comunicação verbal, escrita e visual ao apresentar seus projetos para colegas, professores e outras partes interessadas;
- cultivar a criatividade e a inovação: os projetos oferecem oportunidades para os alunos pensarem de forma criativa, experimentarem novas ideias e abordagens, e desenvolverem soluções inovadoras para problemas complexos;
- promover a reflexão e a autoavaliação: Os alunos são incentivados a refletir sobre seu próprio aprendizado, avaliar seu progresso e identificar áreas para crescimento e desenvolvimento contínuos.



Esses características e objetivos combinados visam proporcionar uma experiência de aprendizagem rica e significativa que prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real e se tornarem aprendizes ao longo da vida.

2. Nossa realidade, nosso desafio: dois espaços pulsantes *locus* de nossa formação

A Escola Municipal Arte e Cultura compõe a Divisão Distrital Zona Leste I, na área urbana de nossa cidade, tem um perfil diferenciado por conta de sua largura estreita. Conta com aproximadamente 368 (trezentos e sessenta e oito) alunos. O Ensino Fundamental é oferecido desde a época de sua criação, oficialmente em 03 de julho de 1991, recebe alunos que iniciam seus estudos (1º ano) dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) atendidos pelo município. A escola apresenta alunos advindos dos bairros Coroado I, II e III, Vila Alfredo Nascimento e Colônia dos Japoneses que são estudantes com renda familiar mensal de 2 (dois) salários-mínimos, possuem múltiplas dificuldades, não só financeira, mas como de aprendizagem. A escola atende alunos estrangeiros vindo da Venezuela e do Haiti que vivem em extrema pobreza, o que se torna um desafio diante da expectativa dos professores. Mantém atendimento especializado com a Sala de Recursos para alunos com a avaliação do Complexo Municipal de Educação Especial (CMME) e com encaminhamento, alunos com Autismo, Deficiência intelectual, Deficiência física e Deficiências múltiplas, aproximadamente 24 (vinte e quatro) alunos matriculados na escola e (1) um aluno da Escola Municipal Chapeuzinho de Palha. A escola Arte e Cultura é pequena e está localizada numa rua tranquila, entre duas casas do bairro; ela não é equipada, possui 7 salas de aula, ressaltando, que uma das salas funciona como Sala de Recursos. As salas são relativamente grandes e todas possuem condicionadores de ar; as mesmas não possuem janelas e sim, basculantes para a área interna da escola. A escola possui um refeitório e uma cozinha, uma despensa,



uma secretaria e uma sala para a gestora, compartilhada com o apoio pedagógico. Possui 4 banheiros, sendo dois para os servidores da escola e dois para os alunos (1 masculino e 1 feminino). A escola não possui biblioteca, sala de professores, quadra poliesportiva, auditório e área para recreação. As atividades de Educação Física são realizadas na sala de aula (aulas teóricas) e no corredor (aulas práticas) do segundo andar da escola, um espaço inadequado para a prática, pois este corredor mede aproximadamente 18x3,32. O laboratório de informática (serve como sala de aula para as aulas do curso de pós-graduação) possui 14 computadores e todos funcionam.

Em 2023, a escola contava com 14 docentes atuando no Ensino Fundamental, todos efetivos da SEMED. O corpo docente era formado por 3 (três) homens e 11 (onze) mulheres, com uma média de idade entre 30 e 45 anos, com nível superior, especialistas ministrando aulas para as séries iniciais, Geografia, História, Educação Física e 1 professor trabalhava exclusivamente na Sala de Recursos, em horário integral. Cada professor atua na sua sala de acordo com a série, já os professores de Geografia, História e Educação Física atuam em todas as turmas de cada turno. Todos os professores têm Horas de Trabalho Pedagógicas/HTP, que constituem o período destinado às atividades como planejamento - elaboração de planos de aulas, organização de materiais e recursos - registros, devolutivas diversas pertinentes à natureza do trabalho, reuniões entre professores.

As famílias, em sua maioria, são de classe baixa, com Ensino Médio completo, residindo em casas próprias ou alugadas e equipadas com TV, geladeira, fogão e uma grande parcela não possui automóvel. Em média, cada família é constituída de três a cinco pessoas, tendo os pais como mantenedores da casa. Muitos pais trabalham no comércio, na indústria ou em empresas prestadoras de serviços, mas encontramos também pais desempregados. Para os pais, a escola representa um espaço de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um espaço para compartilhar experiências e vivências e um lugar para o desenvolvimento pessoal. Os alunos são crianças cheias de energia, vontade de aprender e de brincar e com muita gana de viver.



Na zona rural temos a Escola Municipal Ambientalista Chico Mendes, que está situada à Avenida dos Guaranás, 1.181, na comunidade 23 de setembro, acesso pela Rodovia BR174, Km3 e AM/010 Km19. O terreno onde está construída a escola foi doado pelo senhor Cláudio Rogério Thiago Paiva, na época, presidente da comunidade e demais moradores. Iniciou suas atividades em 27 de julho de 2005 na gestão do professor José Alves Costa Filho, como anexo da Escola Municipal Lago e Silva, com o nome de Escola Municipal 23 de Setembro-Anexo. Em 02 de abril de 2008, obteve seu Ato de Criação pela Lei nº. 1.229/08, foi também neste ano que a escola conquistou o Conselho Escola, garantindo com isso alguns benefícios e uma integração significativa entre escola e comunidade. O atual nome da escola é uma homenagem ao ambientalista Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como “Chico Mendes”, nascido em 15 de dezembro de 1944, em Xapuri no Estado do Acre. Foi seringueiro, sindicalista e ativista ambiental brasileiro. Sua intensa luta pela preservação da Amazônia o tornou conhecido internacionalmente. Em 22 de dezembro de 1988, exatamente uma semana após completar 44 anos, foi assassinado na porta dos fundos de sua casa quando saía para tomar banho. Os moradores são pessoas vindas de outros bairros ou do interior do Amazonas, a maioria possui apenas o Ensino Fundamental Anos Iniciais e alguns são analfabetos, fato este observado nas reuniões de pais e mestres, onde eles têm que assinar o livro de ata. É uma comunidade carente, predominantemente evangélica, composta de famílias que vivem economicamente de pequenas vendas, caseiros, trabalhos em granjas localizadas nas proximidades da comunidade, construção civil e comércio. A média salarial é de um salário-mínimo e algumas famílias têm como fonte de renda apenas o “bolsa família”. O corpo discente é oriundo da própria comunidade, bairros e condomínios adjacentes. A comunidade sofre ainda com a falta de infraestrutura como: serviços de saúde, segurança, saneamento, fornecimento de água e transporte coletivo que é deficitário. Além disso, nos últimos três anos vem convivendo com ocorrências de violência, mesmo estando em uma zona rural.



A estrutura física da escola é construída em alvenaria. As dependências estão pintadas nas cores azul e branco (cores padrão da Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus). A escola atende os três turnos, pela manhã e tarde contempla turmas de 1º aos 5º anos, sendo uma turma de IAS apenas no matutino. No período noturno, conta com 4 turmas de Educação de Jovens e Adultos.

3. Os Projetos de Aprendizagem: descrevendo o percurso

O ciclo de um projeto inicia, em primeiro lugar, com a identificação do problema ou a elaboração do diagnóstico da sala de aula. Na verdade, o professor deve conhecer a realidade na qual ele fará as devidas intervenções, sendo assim, com o diagnóstico realizado ele deve conter informações fiéis, recentes e relevantes dos problemas existentes, sem os quais será difícil ou impossível a adequada visualização e elaboração do projeto.

Em segundo lugar, é essencial definir e elaborar um plano de ação e implementá-lo. O plano deve ter uma descrição detalhada das atividades que serão realizadas, com cronograma e a definição dos conteúdos que serão trabalhados e suas respectivas disciplinas, como também, os recursos didáticos para cada uma das atividades. Por fim, a execução, monitoramento e a avaliação do projeto, que são elementos importantes e que estarão presentes em todas as etapas do mesmo. As avaliações podem fornecer informações que permitam melhorar o desempenho em cada um dos momentos do seu ciclo. A avaliação consiste num exercício sistemático, a fim de definir o alcance dos objetivos e a viabilidade da continuação do projeto.

Diante do exposto, professores e alunos discutem o roteiro para elaboração do projeto e juntos buscam um tema-problema para ser desenvolvido em sala de aula; esse tema-problema pode ser encontrado no conteúdo das disciplinas ministradas pelo professor, ou oriundo da realidade dos alunos. Além disso, o professor e/ou os alunos podem também decidir sobre o tema. (Definição do problema ou situação



geradora do projeto). Uma etapa importante é discutir a intencionalidade: momento de o professor construir suas justificativas: Por que trabalhar com o tema? Por que é importante fazer o projeto? Quem se beneficiará? Observar o Diagnóstico e trazer a problematização. A próxima etapa é a elaboração dos objetivos geral e específicos; em seguida, o sumário constando o tema de interesse dos alunos e os módulos que detalharão os conteúdos de aprendizagem das disciplinas norteadoras para o desenvolvimento do projeto. Em seguida a metodologia, definição dos resultados e o plano de ação/cronograma para cumprimento de cada uma das etapas contidas no sumário. Transposição didática, listagem dos recursos a serem utilizados, e por fim, a avaliação.

Após estudos teóricos sobre a Pedagogia de Projetos e a construção do Projeto Formativo, houve um momento da elaboração do Projeto de Aprendizagem pelos professores. Sabemos que os projetos visavam envolver os alunos em atividades práticas e significativas para promover a aprendizagem ativa e implementá-lo exigiu um planejamento cuidadoso e uma abordagem diferente. Incentivar os professores é essencial para o sucesso dessa abordagem.

A motivação dos professores na elaboração do Projeto de Aprendizagem foi crucial para a implementação eficaz e sustentável. Os professores se sentiram incentivados, pois houve alguns aspectos que contribuíram para motivação destes: os estudos teóricos; o apoio da gestão escolar que foi fundamental ao nos fornecer recursos necessários e um tempo para planejamento do Projeto; a colaboração e a socialização dos temas com os outros professores aumentou a motivação, pois permitiu a troca de ideias, recursos pedagógicos e melhores práticas e, por fim, os professores se sentiram valorizados por suas competências e habilidades no desenvolvimento desses Projetos. Esses elementos estavam presentes e beneficiaram, tanto eles quanto os seus alunos.

Os Projetos de Aprendizagem foram construídos por meio de uma abordagem colaborativa, envolveram os estudantes na definição dos temas, para que depois pudessem traçar os objetivos e estratégias metodológicas. O processo foi gradual,



permitindo que os estudantes contribuíssem com ideias e sugestões, o que tornou o projeto mais significativo para eles. O plano de ação e a transposição didática foram elaborados considerando as etapas necessárias para atingir os resultados esperados. As avaliações dos projetos foram planejadas levando em conta diferentes instrumentos, como observação, registros escritos, apresentações dos estudantes e autoavaliação realizada após todos os processos.

O processo do desenvolvimento foi realizado ao longo de várias semanas e deu tempo suficiente para a pesquisa, planejamento, confecção, exposição e avaliação das atividades. O tempo foi adequado para que os estudantes pudessem se envolver plenamente nas atividades propostas e desenvolver as habilidades necessárias.

Na escola Arte Cultura foram trabalhados os projetos: “Sustentabilidade e gamificação: produção de jogos educativos com materiais reciclados” “A aranha que arranha” “A Influência da Cultura Africana nos/dos cotidianos brasileiros: língua, dança e comida” “Eu, tu, nós; contando nossas histórias” “As frutas do meu quintal” “Resgatando brincadeiras através das obras de Ivan Cruz” “Recicle, transforme coisas em arte, faça magia”, “O universo em cada um de nós” “Desenhos Musicais: músicas infantis cantadas e contadas através de desenhos” “Transformando Gêneros Textuais: a mudança da composição musical para os quadrinhos”

Já na Escola Ambientalista Chico Mendes foram realizados os projetos: “Alfabetização Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos na E.M. Ambientalista Chico Mendes”, “Todos Juntos Contra a Dengue”, “Respeito e Compromisso com o Meio Ambiente”, e “Os Jogos Digitais como Recurso Pedagógico na Escola”.

Durante a execução do projeto alguns desafios foram encontrados, como no caso da Escola Arte Cultura, o que influenciou na sua realização e isso refletiu em adaptações constantes no cronograma de atividades a serem realizadas e, conseqüentemente, o tempo em sala de aula para a realização do projeto sofreu redução. Dentre esses desafios, o conflito com o cronograma de atividades da SEMED, com provas avaliativas nos tomou dias de trabalho, bem como atividades da própria escola como bingos e cinema que, apesar de serem benéficas, como



entretenimento às crianças, afetaram o tempo de realização dos projetos. Já na Escola Ambientalista Chico Mendes, os contratempos foram advindos de algumas situações de cunho pedagógico e acompanhamento das atividades, no sentido de entender as demandas exigidas para realização dos projetos na escola; em dois dos projetos participaram professores que não estavam mais na escola, então houve um pouco de falta de comunicação entre as equipes de trabalho, o que não inviabilizou sua execução.

Resultados e discussões: refletindo sobre a experiência

Os resultados foram excelentes e foi percebido até mesmo pelos próprios alunos, como uma aluna relatou: “desde que começamos o projeto os colegas não estão mais faltando”. Como conclusão, os professores reforçaram a importância desse tipo de projeto como uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa e a sensibilização dos alunos. O envolvimento ativo dos estudantes, a integração de diferentes áreas do conhecimento e a conexão com a realidade foram elementos-chave para o sucesso do projeto. Foi gratificante ver o impacto positivo nos alunos e na sua capacidade de gerar um aprendizado duradouro e significativo.

Ademais propor projetos que, de fato, sejam do interesse coletivo das turmas, que sejam trabalhados com metodologias que os próprios alunos tinham desejo de experimentar, trabalhando o currículo interdisciplinarmente e promovendo aprendizagem significativa, é um diferencial. As temáticas partiram da necessidade que professores refletiram a partir do projeto formativo da escola, corroborando com as necessidades verificadas pela comunidade escolar e necessidades pedagógicas específicas dos alunos, carregam em si os anseios de conhecimento expresso pelos alunos e que materializam os cotidianos vividos na escola.



Os momentos da socialização nas escolas foram de uma dimensão ímpar; alunos, professores e comunidade estavam eufóricos para apresentar tudo o que vivenciaram nas semanas dedicadas aos projetos.

Na escola Arte e Cultura todas as turmas participaram e houve um envolvimento maior dos professores, pois a grande maioria participava do Curso de Especialização, portanto a agitação era maior no dia da socialização. As salas estavam todas decoradas, havia lembranças para os visitantes e os alunos contaram com a presença de seus pais e responsáveis.

Na escola Ambientalista Chico Mendes não houve a participação dos responsáveis, mas ainda assim a escola estava animada, o público foram as demais turmas dos professores que não participaram do Curso de Especialização e demais presentes na escola.

Considerações Finais

A significância de se trabalhar com projetos de aprendizagem na escola proporcionou aos professores uma renovação em relação às perspectivas da pesquisa no ambiente escolar, a ponto de considerarem a pedagogia de projetos como uma prática permanente nas atividades diárias em sala de aula.

Foi percebida a ênfase na colaboração dos estudantes, houve discussão de estratégias de aprendizagem e todos puderam aprender uns com os outros. Nesse sentido a abordagem participativa contribuiu para um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Outro fato importante foi a participação dos pais nos processos, seja com produção de roupas, confecção de materiais a serem utilizados e mesmo a sua presença vendo o esforço coletivo da turma de seu filho. As turmas puderam interagir de maneira satisfatória, era notório o interesse de todos em participar, demonstrando que o esforço coletivo valeu a pena, pois oportunizou uma aprendizagem significativa, saindo dos conceitos e partindo para o concreto.



A oportunidade de vivenciar projetos de aprendizagem na escola pública, percebendo o retorno positivo dos alunos e o envolvimento dos professores é algo surpreendente, trabalhar o chão da escola no sentido de conhecer a realidade cultural e social permitiu aos professores fazerem várias reflexões, sobretudo o contexto das escolas do campo com seus movimentos de entrada e saída da escola.

A experiência foi significativa em todos os sentidos, por propor formação continuada em serviço para os professores, subsidiando, com epistemologias significativas, o nosso trabalho; pela proposta de trabalhar com Projetos de Aprendizagem junto aos nossos alunos; aos acadêmicos das licenciaturas, pela experiência de irem para o chão de escola ainda em processo formativo e participar do cotidiano escolar com todos os desafios que a escola pública enfrenta.

Os professores que antes se afirmaram tradicionais, aprenderam a incorporar metodologias ativas como aprendizado baseado em projetos e discussão em grupo, em seus planejamentos.

Portanto, o curso de Pós-graduação com sua ênfase em trabalhar com projetos de aprendizagem é único, em particular, pela compreensão dos professores, que vêm buscando entender a realidade das escolas de forma profunda e trazendo várias alternativas de ferramentas pedagógicas para melhor contribuir com a educação básica em nosso município.

Referências

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**. V.2, nº 8, mar./abr, 1996.

GUEDES, J.D.; SOUZA, A.S.; SIDRIM, F.M.L.; LIMA, Q.F.O. Pedagogia de Projetos: Uma ferramenta para a Aprendizagem. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, janeiro de 2017, vol.10, n.33, Supl 2. p. 237-256. ISSN: 1981-1179

LOPES, Rovenia Monteiro. **A Pedagogia de Projetos**. 2012. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/resumo-a-pedagogia-de-projetos/>>. Acesso em: 20 set.. 2020

