

# Extensão em Revista

13º Número  
ISSN 2525-5347



editora  
**UEA**



Plano Nacional de Formação de  
Professores da Educação Básica

**PEARFOR**



PROEX



PROGRAD





# **EXTENSÃO EM REVISTA**

## **RELATOS DO PARFOR**

**EDIÇÃO ESPECIAL PARFOR**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

**Governador**

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

**Reitor**

Katia do Nascimento Couceiro

**Vice-Reitora**

*editora*UEA

Isolda Prado

**Diretora**

Socorro Freitas

**Secretária Executiva**

Wesley Sá

**Editor Executivo**

Raquel Maciel

**Produtora Editorial**

Carlos Adriano Viana

Sindell Amazonas

Wesley Sá

**Revisão**

Lorena Soares de Lima

**Diagramação**

Darlisom Sousa Ferreira

**Editor Chefe**

Wagner Ferreira Monteiro

**Editor Científico**

Flávia Roberta Ferreira de Souza

**Secretária Executiva**

Carolina Alves Ferreira de Abreu  
Edward Tarquinho dos Santos Pinto  
Erika Afonso Lopes Albuquerque  
Etelvina Amanda Oliveira do Nascimento  
Felipe Costa Passos Anveres  
Yasmin Cruz Farias

### **Colaboradores**

Adria Simone Duarte de Souza (ENS/UEA)  
Alexandra Salerno Pinheiro (ENS/UEA)  
Diego Omar da Silveira (CESP/UEA)  
Jefferson Jurema (ESA/UEA)  
Katell Uguen (ENS/UEA)  
Luciane Lopes de Souza (ENS/UEA)  
Patrícia Christina dos Reis (CESP/UEA)  
Priscila Freire Rodrigues (ENS/UEA)  
Silvia Regina Sampaio Freitas (CEST/UEA)

### **Conselho Científico**

Enock da Silva Pessoa, UFAC, Brasil  
Fernando Arthur de Freitas Neves, UFPA, Brasil  
Francisco Montagner, UFRGS, Brasil  
Maria das Dores Pimentel Nogueira, UFMG, Brasil  
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo, UFT, Brasil  
Orlando Ayrton de Toledo, UNB, Brasil  
Parmênio Camurça Cító, UFRR, Brasil  
Rafael Pontes Lima, UNIFAP, Brasil  
Rubens Vaz Cavalcante, UNIR, Brasil  
Sandra Teixeira Bittencourt, UNISUL, Brasil

### **Conselho Editorial**



# **ARTIGOS DO NÚMERO ESPECIAL DA REVISTA**

## **EXTENSÃO EM REVISTA – PROEX/UEA**

|                                                                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| APRESENTAÇÃO .....                                                                                                                               | <b>6</b>   |
| EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR/UEA .....                         | <b>7</b>   |
| O PARFOR/UEA EM NOVA OLINDA DO NORTE: A INFLUÊNCIA DA COORDENAÇÃO LOCAL NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES CURSISTAS .....                    | <b>16</b>  |
| O PARFOR COMO POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES COM NECESSIDADES FORMATIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAZONAS.....       | <b>30</b>  |
| NARRATIVAS ETNOPOÉTICAS NO PARFOR/AMAZONAS: PERCURSOS DOCENTES NOS MUNICÍPIOS DE NOVA OLINDA DO NORTE E MAUÉS .....                              | <b>43</b>  |
| HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM NOVA OLINDA DO NORTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA TURMA DE PEDAGOGIA PARFOR/UEA (2020)..... | <b>64</b>  |
| O USO DE EXSICATAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZADOS E OPORTUNIDADES .....                      | <b>77</b>  |
| METODOLOGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PARFOR/UEA.....                                                                     | <b>91</b>  |
| RELATO DO PARFOR NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS/AMAZONAS .....                                                                   | <b>105</b> |
| PARFOR EM EIRUNEPÉ/AM: FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DAS ÁGUAS DO SINUOSO RIO JURUÁ .....                                                            | <b>109</b> |
| ENLACES DE VOZES REFLEXIVAS DO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA: VIVÊNCIAS NO PARFOR EM NOVA OLINDA DO NORTE/AM .....                                        | <b>131</b> |
| DIÁLOGOS EXTENSIONISTAS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: CONECTIVIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS .....                                                        | <b>145</b> |
| NARRATIVAS DE PROFESSORES NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARFOR (2021).....                                  | <b>163</b> |

|                                                                                                                                                                             |                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| PERFORMANDO RITUAIS: INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO NA OUTORGA DE GRAU DA TURMA DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEA.....                                           | <b>171</b>                    |
| PARFOR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM .....                                                                                                    | <b>185</b>                    |
| O PROFESSOR-FORMADOR DO PARFOR NA AMAZÔNIA, UMA ODISSEIA PELA ARTE DE ENSINAR: CASO DA UNIDADE CURRICULAR GINÁSTICA GERAL DA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARÁ-AM.....       | Erro! Indicador não definido. |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO PARFOR DE MARÁ: ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM DE ENSINO.....                                                                 | <b>214</b>                    |
| PARFOR, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PANDEMIA DE COVID-19: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ITAMARATI-AM .....                                                       | <b>226</b>                    |
| GEOGRAFIA DA SAÚDE E DA ALIMENTAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA PARFOR: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES EM EAD E O USO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 ..... | <b>240</b>                    |
| A ÁRVORE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA .....                                                                                              | <b>260</b>                    |
| EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: PROGRAMA DE EXTENSÃO: MARATONA PEDAGÓGICA DO SABER FAZER.....                                                                                        | <b>275</b>                    |
| MOSTRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DA ÁREA RURAL NO MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA DO NORTE – AM .....                                                                    | <b>288</b>                    |

## APRESENTAÇÃO

A edição especial da Extensão em Revista Relatos do Parfor traz como temática as atividades extensionistas desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), programa emergencial abraçado pela UEA desde 2009 e, que permite a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida por meio da realização de cursos de licenciatura, na modalidade presencial, preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Trata-se de tema de suma relevância, em cujos artigos evidencia-se clara e concretamente o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, aplicados na formação diversificada aos professores cursistas do Parfor e com alcance à sociedade. Na realidade, trata-se de tema de amplo espectro, como é possível confirmar ao percorrer os textos dos 21 artigos que compõem a obra, os quais foram escritos a partir das experiências dos autores no ambiente do Parfor, enfatizando o desenvolvimento das políticas de extensão da Universidade, durante a exitosa trajetória de mais de 14 anos do Parfor na UEA.

Nessa perspectiva, a revista nos leva a refletir sobre a importância e o papel da Universidade como instrumento de formação de professores para atuação na rede básica de ensino e, principalmente, nos processos de ensino e aprendizagem voltados para o desafiador cenário amazônico.

A leitura desta obra engrandeceu a minha percepção sobre a formação de professores pelo Parfor e concorrerá para o meu trabalho diário em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade na UEA.

Estou certo que esta revista contribuirá com as atividades de cada leitor que a usar como fonte de conhecimento e/ou inspiração para novas e desafiadoras atividades extensionistas, dentro ou fora da UEA.

**Prof. Dr. Raimundo Barradas**

Coordenador Geral de Qualidade de Ensino e  
Procurador Institucional da Universidade do Estado do Amazonas



## **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR/UEA**

---

**Luciane Lopes de Souza** – Professora associada do curso de Ciências Biológicas (ENS/UEA), pesquisadora no programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da Amazônia (PPGEEC/ENS/UEA) e coordenadora institucional do Parfor/UEA, e-mail: llopes@uea.edu.br.

**Silvia Regina Sampaio Freitas** – Professora associada do curso de Ciências Biológicas (CEST/UEA), pesquisadora no programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da Amazônia (PPGEEC/ENS/UEA) e coordenadora adjunta do Parfor/UEA, e-mail: srfreitas@uea.edu.br.

---

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é socializar as atividades extensionistas, realizadas nos últimos cinco anos, nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA. As experiências relatadas nesse artigo reforçam o compromisso da Universidade do Estado do Amazonas com a formação acadêmica de qualidade dos professores das redes públicas de ensino e exemplifica a possibilidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

**Palavras-chave:** Atividades Extensionistas; Amazonas; UEA

---

### **ABSTRACT**

The objective of this article is to socialize the extensionist activities, carried out in the last five years, in the degree courses of Parfor/UEA. The experiences reported in this article reinforce the commitment of the University of the State of Amazonas with the quality academic training of teachers in public education networks and exemplify the possibility of articulation between teaching, research and university extension.

**Keywords:** Extension Activities; Amazon; UEA

---

### **INTRODUÇÃO**

A educação superior no Brasil visa a formação inicial e continuada de profissionais, assim como o desenvolvimento do pensamento reflexivo e científico (BRASIL, 1996). Para

essas finalidades, as coordenações pedagógicas dos cursos de licenciatura vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas (Parfor/UEA), em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reúnem esforços para integrar suas atividades na tríade ensino - pesquisa - extensão universitária. Tal articulação almeja a formação inicial de excelência, auxiliando os professores cursistas do Parfor/UEA na aprendizagem de conhecimentos, de competências e de habilidades.

O objetivo deste artigo é socializar as atividades extensionistas realizadas nos últimos cinco anos nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA. As experiências relatadas nesse artigo reforçam o compromisso da Universidade do Estado do Amazonas com a formação acadêmica de qualidade dos professores das redes públicas de ensino e exemplifica a possibilidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

Para iniciar esse diálogo, organizamos o artigo em quatro seções. Na primeira seção é abordado o Parfor como um programa de formação de professores em um contexto amazônico. A segunda seção relaciona as atividades extensionistas no âmbito do Parfor/UEA e a importância da extensão universitária para a formação inicial. Na terceira seção é apresentado um painel com as experiências extensionistas realizadas por professores cursistas, professores formadores e demais atores. Por fim, a quarta seção traz as considerações gerais sobre os resultados das práticas extensionistas fomentadas pelo Parfor/UEA.

## **POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO**

No Brasil, a ampliação do acesso à formação básica para todos os brasileiros ocorreu por meio de legislações que promoveram o direito e a obrigatoriedade da educação (BRASIL, 1996). Concomitantemente a essa expansão, a falta de investimento na educação e na qualificação docente fez com que professores fossem para a sala de aula sem a formação acadêmica apropriada e, por vezes, desprovido de interesse nessa profissão (SCHUETZ; GOMES; CARDOSO, 2021).

Com a proposição de suprir lacunas na formação docente, o governo federal estabeleceu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) por meio do decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009). O Parfor, um programa federal de caráter emergencial, incentiva a formação acadêmica superior de professores que atuam na educação básica pública. Assim, os princípios que devem orientar as Instituições de Educação Superior no planejamento pedagógico tratam da:

[...] articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2009).

O Parfor torna-se ainda mais relevante ao alcançar um público, geralmente, afastado dos grandes centros urbanos e com dificuldade de ser atendido por políticas públicas (SOUZA; ALMEIDA AGUIAR; FREITAS, 2022). Inserido nesse contexto desafiador, a Universidade do Estado do Amazonas oferta cursos de primeira e de segunda licenciatura vinculados ao programa Parfor, desde 2009. No momento de sua implantação, 364 professores cursistas foram matriculados em três municípios do estado e, com uma crescente ascendência ao longo dos anos que totaliza 4720 professores matriculados de 2009 a 2023, matriculados em cursos ofertados em 36 municípios amazonenses. Segundo Souza e colaboradores (2020), levar educação de nível superior para os municípios mais longínquos do Amazonas é uma missão ao mesmo tempo complicada e fundamental, para que as populações que vivem nessas comunidades parcialmente isoladas tenham acesso a uma qualificação profissional em nível superior de qualidade, resultando em uma melhora significativa da qualidade de vida.

No decorrer dos 14 anos do Parfor/UEA, os professores cursistas, sob a orientação dos professores formadores, desempenharam inúmeras atividades de relevância social, cultural e científica. Essas experiências, realizadas no âmbito da extensão universitária, foram essenciais para alcançar uma formação acadêmica crítica-reflexiva. Portanto, torna-se relevante a socialização das experiências exitosas advindas das atividades extensionistas desempenhadas nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA a fim de propagar a importância do programa para a qualificação cidadã dos profissionais de educação no Estado do Amazonas.

## **ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NO ÂMBITO DO PARFOR/UEA**

A Extensão Universitária pode ser definida como o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, dialogando com saberes da sociedade de forma a viabilizar a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade. É uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional e brasileira, a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. A intervenção na realidade objeto das atividades de extensão, não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir conhecimento, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, resultantes do diálogo entre a academia e a tornando acessíveis aos diferentes públicos. Ao considerar a Extensão parte indispensável do pensar e fazer universitários busca-se a institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico. A Extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva dialogar com os diversos saberes dos diferentes grupos sociais e interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas e anseios da sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas de extensão da Universidade do Estado do Amazonas contribuem para a construção do conhecimento, formação cidadã e o fortalecimento de políticas públicas que atendam às necessidades das populações onde a universidade está inserida seja na capital ou no interior do estado respeitando a diversidade dos povos amazônicos e seus saberes tradicionais (UEA, 2017-2021). No âmbito dos cursos de licenciatura vinculados ao Parfor, as atividades extensionistas são fortemente estimuladas e, não raro, oportunizam a inovação pedagógica através de ações coadunadas com os diferentes contextos e realidades socioculturais. Portanto, a proposta do presente trabalho é socializar as atividades extensionistas realizadas no período de 2018 a 2022 e refletir sobre



as potencialidades da extensão universitária na formação acadêmico-pedagógica dos professores cursistas no âmbito do Parfor.

## **PAINEL COM AS EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS DO PARFOR/UEA**

O programa Parfor na Universidade do Estado do Amazonas ocorre sempre no período das férias docentes, visando oportunizar ao professor tempo para assistir aula sem ser prejudicado em suas atividades laborais. O módulo é realizado contendo de 3 a 6 disciplinas sequenciais. Ao final de cada disciplina o professor formador deve planejar atividades integradoras que relacionam o conteúdo programático do componente curricular com ações práticas e extensionistas, aproximando os professores em formação com a sociedade local. Essas atividades constam no relatório das atividades desenvolvidas com a turma que é de conhecimento da coordenação local e do curso o qual ele está vinculado.

Para analisar e apresentar as atividades extensionistas do Parfor nos últimos cinco anos, foram consultados os relatórios docentes entregues às coordenações locais. Estes contêm dados fundamentais para descrever como o professor planejou sua disciplina, tais como: conteúdos teóricos e práticos e suas respectivas cargas horárias. Estes documentos compilam uma riqueza de informações sobre a amplitude de ações realizadas pelos docentes vinculados ao Parfor, professores cursistas e sociedade civil. A socialização dessas informações é vital para dimensionar a capilaridade do projeto Parfor, bem como lançar luz sobre a relevância socioeducativa da formação docente de qualidade no interior do estado do Amazonas.

A apresentação dos resultados foi feita de forma qualitativa, na qual o leitor poderá observar o tipo de atividade que cada curso ofereceu ao longo de sua trajetória para os professores cursistas e os ganhos obtidos para toda a sociedade. É importante destacar que ações extensionistas são previstas nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, bem como de cursos especiais como o Parfor. Os resultados indicados neste trabalho são oriundos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia. E, os municípios contemplados com as atividades extensionistas foram: Marã, Japurá, São Paulo de Olivença, Atalaia do Norte,

Santo Antônio do Içá, Tonantins, Uarini, Itacoatiara, Lábrea, Nova Olinda do Norte, Boa Vista do Ramos, Guajará, Humaitá, Ipixuna, Itamarati e Jutai.

Os tipos de atividades de extensão variaram bastante entre os cursos do Parfor no período analisado, incluindo desde atividades lúdicas, como caminhadas, até eventos científicos como ciclo de palestras e minicursos (Gráfico 1). Entretanto, todas as atividades extensionistas apresentaram uma proposta que envolve a participação de vários segmentos da sociedade civil e do público em geral. De acordo com os resultados obtidos, a natureza das atividades extensionistas variaram conforme o curso de licenciatura. Assim, a prática em campo foi a atividade extensionista realizada com maior regularidade no curso de Ciências Biológicas. As palestras, seminários, debates e rodas de conversa foram as ações que se destacaram nos cursos de Geografia, História e Letras – Língua Portuguesa; enquanto que as Exposições Científicas foram a modalidade preferida nos cursos de Matemática e Educação Física. O curso de Pedagogia privilegiou as ações extensionistas de caráter multidisciplinar. Tal dado se justifica pela capilaridade do curso em vários eixos formativos.

As ações extensionistas realizadas no âmbito do Parfor/UEA atingiram, direta ou indiretamente, entre 50 e 150 pessoas. Esse dado ressalta a importância do programa para a disseminação da ciência, da cultura e dos saberes populares de forma integrada com o ensino e a pesquisa universitária. Os resultados exitosos das ações extensionistas do Parfor/UEA atraem ainda mais o interesse da população para o saber acadêmico-científico, além de propiciar aos nossos professores cursistas uma formação humanista.

**Gráfico 1:** Painel das Ações Extensionistas realizadas nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA em 16 municípios do interior do Estado do Amazonas, 2018 a 2022



**Fonte:** Dados fornecidos pelas autoras

## OS CAMINHOS DO PARFOR/UEA

O Parfor é uma ação da Capes que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. O Parfor/UEA existe desde a fundação do programa pelo governo federal, em 2009, e atualmente possui oito cursos de 1ª licenciatura, em 13 municípios do estado do Amazonas, com 781 professores cursistas matriculados. Com a proposta aprovada no último edital da Capes de 2022, teremos 56 turmas em 34 municípios distintos do estado do Amazonas no ano de 2023 (estamos na etapa das matrículas e celebração do novo convênio).

Os caminhos percorridos pelo Parfor/UEA nesses quase 14 anos retratam a grandiosidade de um programa feito para qualificar docentes e realizar sonhos. Portanto, comunicar os resultados oriundos das diferentes atividades integradoras do Parfor é acima de tudo um ato de socialização do conhecimento, fruto de atividades acadêmicas, que por si só exige o enfrentamento de grandes desafios, bem como o aproveitamento das possibilidades inerentes ao cotidiano de coordenadores de curso e locais, professores formadores e professores cursistas. É quase incontável os impactos das atividades extensionistas do Parfor nos municípios, a transformação social e cultural trazida pela existência do programa e sua oferta em várias áreas das licenciaturas, criando a oportunidade de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida para todos os envolvidos.

Assim, fica evidente que há uma transformação do *saber em saber fazer* no processo formativo nas diferentes pesquisas do programa Parfor. O educador tem a função de facilitador no processo de construção do conhecimento e da sua ressignificação. Aluno e professor são fundamentais para a formação da competência humana, especialmente no contexto amazônico. A formação docente, por sua vez, não é apenas aprender mais, é também inovar, mudar e acrescentar à realidade contextual. O cenário amazônico e seus desafios reforçam quão fortes e obstinados são esses educadores (formadores e cursistas), que mergulham na missão de educar e aprender, vencendo barreiras, travando batalhas e sonhando com um futuro melhor para educação em seus municípios e desta imensa região.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

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

SOUZA, L. L.; DE ALMEIDA AGUIAR, W.; FREITAS, S. R. S. Ensino não-presencial na formação de professores do Parfor no Amazonas: uma experiência em meio a pandemia do Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 11, p. 41-53, 2022.

SCHUETZ, P. P.; GOMES, G. V. A.; CARDOSO, L. M. A Percepção de professoras cursistas do Parfor sobre as contribuições do Parfor à prática pedagógica. **Educação & Formação**, v. 6, n. 3, 2021.



## **O PARFOR/UEA EM NOVA OLINDA DO NORTE: A INFLUÊNCIA DA COORDENAÇÃO LOCAL NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES CURSISTAS**

---

**Krisley Karol de Lima da Silva** – Coordenadora Local do Parfor/UEA no município de Nova Olinda do Norte, e-mail: krisleyk\_adm@hotmail.com.

---

### **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma análise sobre a atuação da coordenação local do Parfor do curso de Pedagogia no Município de Nova Olinda do Norte e a influência que essa função pode despertar sobre a vida acadêmica dos estudantes em seu processo formativo. A indagação pretendida com este estudo é demonstrar o processo de escolha desse profissional, suas funções exercidas, como funciona a articulação entre universidade, município e comunidade acadêmica e se o que vem sendo desenvolvido, agrega algum valor significativo durante a trajetória acadêmica desses professores em formação, fazendo assim um elo entre a realidade e a afirmação de renomados autores. Para tanto, a metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com o relato de cursistas finalistas e alunos egressos que passaram por quatro coordenações diferentes, na perspectiva de entender a realidade vivenciada por eles, e assim proporcionar um valor significativo a pesquisa.

**Palavras-chave:** Experiência; Parfor; Influência; Vida Acadêmica.

---

### **ABSTRACT**

The present study aims to present an analysis of the performance of the local coordination of Parfor of the Pedagogy course in the Municipality of Nova Olinda do Norte and the influence that this function can have on the academic life of students in their formative process. The question intended with this study is to demonstrate the process of choosing this professional, their functions performed, how the articulation between university, municipality and academic community works and whether what has been developed adds any significant value during the academic trajectory of these teachers in training, thus making a link between reality and the affirmation of renowned authors. Therefore, the methodology used was based on a qualitative approach, based on a bibliographical, documentary and field research with the report of finalist course participants and graduate students who went through four different coordinations, in the perspective of understanding the reality experienced by them, and thus providing significant value to research.

**Keywords:** Experience; Parfor; Influence; Academic life.

## **INTRODUÇÃO**

A valorização e formação do professor, seja ela complementar ou continuada, é o primeiro passo a ser dado quando se pretende erguer uma educação de qualidade, pois sua atuação docente tem relação direta no processo ensino aprendizagem dos estudantes, sendo eles os grandes responsáveis pelo sucesso escolar desses seres em formação. Portanto, apesar de não ser muito simples pelo fato de depender de vários fatores, é algo que vem ganhando reconhecimento e políticas públicas a favor nos últimos anos, o que no nosso entendimento é um trabalho muito significativo, que vem reunindo esforços coletivos e aos poucos adquirindo articulações e estratégias que envolvam essa missão de formar professores, sempre entendendo a importância desse processo que não tem fim, é um contínuo repensar, com o propósito de instigar no educador um olhar crítico sobre a sua atuação diante de suas ações.

Uma exemplificação desta valorização está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), com a criação de diversos projetos e programas governamentais, sendo um deles o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual se constitui como um programa para atender o disposto no artigo 11, inciso III do mesmo Decreto. O Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca contribuir para a adequação da formação inicial dos professores ativos na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

Este texto resulta de um estudo realizado a respeito do trabalho que a coordenação local Parfor/UEA tem desenvolvido a favor dos cursos de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte e sua relevância está em apontar elementos que contribuam para um processo reflexivo mais aprofundado sobre a importância do coordenador local do Parfor presencial no município de Nova Olinda do Norte, contemplado como parte essencial do processo de formação dos discentes, haja vista que para dar mais veracidade ao estudo, teremos vozes de alunos em formação e também egressos que passaram pela experiência de quatro coordenações diferentes. Sendo assim, nos instiga um interesse pelas suas falas, onde

busca-se refletir sobre a importância dessa função para o sucesso do programa e consequentemente sua influência no processo ensino aprendizagem dos professores cursistas.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisas bibliográficas, buscando um embasamento teórico na fala de renomados autores. Documental, procurando informações nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e no Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte e complementando com uma pesquisa de campo com a fala de alunos cursistas e egressos das turmas de Pedagogia, respondendo a seguinte indagação: *Qual a influência da coordenação local durante o processo da sua formação acadêmica?* Com isso, pretendemos conhecer a realidade vivenciada por estes sujeitos, com a finalidade de proporcionar mais vitalidade à pesquisa. O texto está estruturado em três tópicos intitulados: Plano de formação de professores - Parfor; O Parfor presencial no Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte; Coordenação local do Parfor/UEA em Nova Olinda do Norte e por fim, finalizando com as análises nas considerações finais.

## **PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa de caráter emergencial, ainda em vigor no país, criado para permitir que professores em exercício na rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) exige. Assim, desde a sua criação em 2009, esse plano vem sendo gerido pela CAPES (coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e também as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES).

O Art. 8º da Portaria CAPES nº 220, (2021, p. 3) que trata do Regulamento do Parfor diz que:

São atribuições dos estados e municípios, por meio de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes: I - analisar e validar a inscrição dos docentes de sua rede nos cursos de licenciatura do Parfor, garantindo que os cursos solicitados correspondam à área de atuação em sala de aula; II - aderir ao ACT firmado entre a CAPES e a IES ofertante do curso; III - acompanhar o desempenho acadêmico dos docentes de sua rede, a fim de definir, em parceria com as IES, estratégias para viabilizar o bom andamento da formação e a permanência dos professores nos cursos; IV - auxiliar as IES na definição do calendário acadêmico e no planejamento de estratégias que

permitam que professores frequentem os cursos, sem prejuízo das atividades nas escolas; V - assegurar a participação e a permanência dos professores cursistas nos cursos, por meio da sua liberação nos dias e nos horários das atividades acadêmicas presenciais, sem prejuízos profissionais ou de remuneração; e VI - apresentar à CAPES, sempre que solicitado, informações referentes aos professores cursistas vinculados à sua rede.

Esta ação da CAPES tem o objetivo principal de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, por meio de cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, ou seja, representa a esperança para muitos docentes que estavam e estão atuando em sala de aula sem formação específica e que não teriam condições de se deslocar do seu município para fazer uma graduação. É também um reconhecimento de que para que a educação seja de qualidade, precisa-se de investimento na formação desses profissionais.

A atual LDBEN, em seu art. 62, determinou que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Vem sendo uma excelente oportunidade no contexto educacional, pois o programa atende exclusivamente professores em exercício na rede pública que não têm nível superior ou que lecionam disciplinas diferentes da sua área de formação, ou seja, condições e possibilidades de qualificação e valorização profissional em um país com um histórico de tantas instabilidades, inclusive na área educacional. Neste sentido, não devemos pensar a formação inicial e continuada como um processo momentâneo, pois é algo para uma vida toda, justamente pela velocidade que as informações evoluem, precisando que nós estejamos atentos às mudanças para acompanhá-las.

No passado, as pessoas concluíam seus cursos, chegavam ao mercado, e daí em diante, passavam o resto da vida consumindo o conhecimento adquirido nos tempos da escola. Essa fase acabou; agora, passa-se o resto da vida adquirindo conhecimento. O mundo mudou, o conhecimento não é mais estanque, datado; é contínuo porque as técnicas, os métodos e os processos alteram-se sistematicamente. Essa realidade passa a fazer parte da vida (TREVISAN, 2000, p. 89).

O autor supracitado fez uma fala significativa sobre as mudanças que vem ocorrendo em vários aspectos e uma delas é a maneira como as informações estão se abrangendo de

maneira muito rápida, o que requer profissionais cada vez mais qualificados para concorrer com um mercado de trabalho que fica mais competitivo com o passar do tempo. Neste sentido, é necessário que o profissional saia da sua zona de conforto, deixando de ser refém de alguns determinismos, tendo consciência de que todo conhecimento é válido e insuficiente, portanto, “não pode estar acima da compreensão de que é necessário aprimorar o estudo dos que se formam como docentes e que uma formação básica integral anterior as de início do processo de profissionalização não é dispensável” (SCHEIBE, 2010, p. 994).

## **O PARFOR PRESENCIAL NO NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE NOVA OLINDA DO NORTE – NESNON**

Em 18 de junho de 2015, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ganha mais um núcleo no interior, representando para os olindenses uma oportunidade de acesso ao ensino superior sem precisar se deslocar para a capital ficando longe de sua família. O núcleo vinha funcionando desde abril do mesmo ano com uma turma pioneira de 40 alunos do Curso de Tecnologia em Gestão Pública e desde então vem servindo a comunidade com mais quatro cursos de oferta especial que são: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas e Administração. Em 2016, começou a atender duas turmas especiais do curso de pedagogia do Parfor com um total de 74 alunos concludentes no ano de 2022 e em 2019, mais 41 alunos do Parfor iniciaram em uma nova turma de pedagogia com conclusão prevista para agosto de 2023.

As turmas do Parfor, são cursos especiais, “são aqueles ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do Parfor, em cursos de licenciatura que possuam calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica que atendam às especificidades da formação de professores em serviço” (Portaria CAPES, ART. 3º, 2021 p. 1). No município de Nova Olinda do Norte, o Parfor já contemplou 242 professores da rede municipal e estadual em nível de 1ª Licenciatura, que tiveram a oportunidade de fazer sua formação, seja aqui no município ou se deslocando para localidades vizinhas, com instituições de execução de esfera diferentes, mas pelo mesmo programa, distribuídos de acordo com o quadro a seguir:

| Nº                             | Curso                    | Nº<br>alunos | Turma                | Ano de<br>início | Instituição |
|--------------------------------|--------------------------|--------------|----------------------|------------------|-------------|
| 1                              | Pedagogia                | 26           | Manaus               | 2010             | UFAM        |
| 2                              | Geografia                | 1            | Maués                | 2010             | UFAM        |
| 3                              | Pedagogia                | 42           | Nova Olinda do Norte | 2011             | UFAM        |
| 4                              | Letras Língua Portuguesa | 64           | Nova Olinda do Norte | 2011             | UFAM        |
| 5                              | Matemática               | 2            | Autazes              | 2011             | UFAM        |
| 6                              | Matemática               | 1            | Manaquiri            | 2011             | UFAM        |
| 7                              | Geografia                | 1            | Maués                | 2011             | UFAM        |
| 8                              | Letras Língua Inglesa    | 1            | Itacoatiara          | 2011             | UFAM        |
| 9                              | Pedagogia                | 2            | Itacoatiara          | 2011             | UFAM        |
| 10                             | Letras Língua Inglesa    | 1            | Manaus               | 2011             | UFAM        |
| 11                             | Pedagogia                | 1            | Manaus               | 2011             | UEA         |
| 12                             | Matemática               | 39           | Nova Olinda do Norte | 2013             | UFAM        |
| 13                             | Pedagogia                | 59           | Nova Olinda do Norte | 2019             | UEA         |
| 14                             | Letras Língua Portuguesa | 1            | Itacoatiara          | 2019             | UEA         |
| 15                             | História                 | 1            | Itacoatiara          | 2019             | UEA         |
| <b>PROFESSORES EM FORMAÇÃO</b> |                          |              |                      |                  |             |
| 16                             | Pedagogia                | 41           | Nova Olinda do Norte | 2019             | UEA         |
| 17                             | História 2ª Licenciatura | 6            | Autazes              | 2023             | UEA         |

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda do Norte

O processo de formação docente, além de ser uma das metas do Plano Nacional de Educação a serem cumpridas, é um processo necessário para que o professor consolide conhecimentos teóricos, às práticas do cotidiano escolar. Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Sobre a infraestrutura do núcleo, entendemos que dentro de uma instituição de ensino, a qualidade do prédio é um ponto importante que deveria ser muito bem planejado, pois é um espaço onde os alunos passam uma grande parte do seu dia pesquisando, refletindo e aprofundando-se em conteúdo. Quando se trata de um curso do Parfor, que é integral, podemos afirmar que a quantidade de horas aulas dedicadas às atividades acadêmicas é de 8h/dia. Sendo assim, é imprescindível trazer essa sensação de bem-estar entre professores, alunos e colaboradores, pois contribui favorecendo o desenvolvimento cognitivo e motor e ainda estimula a criatividade, provocando inclusive, interesses socioeducativos.

O Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte apresenta uma infraestrutura adequada para atender a demanda atual, com ambiente climatizado e cadeiras acolchoadas. Conta com 4 salas de aula, 1 pátio externo com cobertura, 2 banheiros internos e 2 externos, 1 almoxarifado, 1 biblioteca, 1 laboratório, 1 sala de informática, 1 auditório, sala de



professores, recepção, 1 cantina e 1 sala da gerência. Não possui em seu quadro profissionais efetivos, contando com 4 professores celetistas com contratos pela universidade, 4 vigilantes e 3 serviços gerais de empresas terceirizadas.

## **COORDENAÇÃO LOCAL PARFOR/UEA**

Antes de iniciarmos uma discussão a respeito da temática abordada, faz-se necessário um conhecimento acerca do que vem a ser o ato de coordenar. Segundo Ferreira (2004, p. 185), “é organizar e/ou dirigir, dando orientação”. Entendemos que tem que ter organização, voz de comando, controle da situação, previsão de futuros problemas e mais que isso, é o ato de contribuir mediando e/ou articulando um trabalho em andamento.

De acordo com o Regulamento do Programa Parfor, Art. 50 da Portaria 220, (2021, p. 11), para exercer a função de coordenador local, são necessários preencher os requisitos obrigatórios:

I - pertencer ao quadro efetivo ativo da IES ofertante ou de secretaria de educação;  
II - possuir graduação em curso de licenciatura; III - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos 1 (um) dos seguintes critérios: a) docência em disciplina de curso de licenciatura; b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos de formação de professores da educação básica; d) coordenação de curso de licenciatura; e) docência ou gestão pedagógica na educação básica; IV - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES.

Aqui em Nova Olinda do Norte, desde o início dos cursos Parfor/UEA em 2019, a indicação da coordenação local vem sendo da Secretaria Municipal de Educação, devido ao Núcleo de Ensino Superior ainda não conter em seu quadro de funcionários, professores efetivos. O Coordenador Local do Parfor é o articulador do Programa na Instituição de Ensino Superior. Suas principais atribuições são:

I - auxiliar, no que couber o Coordenador de Curso e o Coordenador Institucional no desenvolvimento de suas atribuições; II - manter os Coordenadores de Curso informados sobre as questões acadêmicas e administrativas das turmas especiais implantadas no município sob sua coordenação; III - auxiliar os Coordenadores de Curso no registro e acompanhamento acadêmico dos professores cursistas das turmas implantadas no município sob sua coordenação; IV - apoiar os coordenadores de curso para o cumprimento dos PPC e no acompanhamento e supervisão das atividades dos professores formadores que atuam nas turmas especiais implantadas no município sob sua coordenação; V - informar aos Coordenadores de Curso sobre os possíveis casos de cancelamento ou de suspensão da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador; VI - auxiliar os Coordenadores de Curso e o Coordenador Institucional na elaboração dos

documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias; VII - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao Parfor, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do Programa na IES; e VIII - participar, quando convocado pela IES ou pela CAPES, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao Parfor (PORTARIA 2020, ART. 56, p. 15, 2021).

Sabe-se que existem diversas maneiras de contribuir com a educação e uma delas é a função de coordenador(a). Mas por que refletir sobre esta atuação? Acredita-se que não apenas pelo fato de estar vivenciado, mas principalmente, por considerar esta atribuição essencial, uma vez que o(a) coordenador(a) se constitui ou pode se constituir como um agente que articula o processo de construção da formação do coletivo acadêmico. Ademais, a educação no contexto atual, precisa não só enfrentar problemas estruturais e questões de conhecimento, mas sobretudo emocionais que acabam desestruturando psicologicamente o educando e consequentemente desestabilizando o fluxo do seu processo de formação.

O que mais nos faz refletir nesta vivência, é a desigualdade social, econômica e cultural marcante na origem dos alunos, pois a maioria é de uma realidade muito carente, onde não teriam condições de se deslocar para outra cidade para cursar um ensino regular. Em virtude dos fatos, inegavelmente, conseguimos visualizar neste programa uma “oportunidade aos oprimidos de libertarem-se da sua condição de oprimido, uma vez que, a liberdade é uma conquista e não doação, e exige uma permanente busca” (FREIRE, 1997, p. 34),

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69)

Desse modo, ressaltamos que precisamos de coragem para enfrentar mudanças e para aceitar o desafio de abraçar com comprometimento o Programa Parfor em nossa universidade. Na teoria, são simples atribuições como qualquer outra função exige, mas no cotidiano, entendemos o real significado desta função que só pode ser realmente sentida, se vivenciada. Dentro da SEMED, ocupamos variadas funções além da coordenação do Parfor, todas com prazos e metas a serem cumpridas e, por conseguinte, temos o Programa de Formação que lida com pessoas em busca da realização de um sonho que é o nível superior. No desafio da função, senti a necessidade da mudança do olhar, da escuta, do sentir e da maneira de falar, estabelecendo um elo de ligação com os estudantes e também professores

formadores, pois acredita-se que ao tratar bem o outro e independentemente da situação, fazer sua função com excelência e doação de si, pode fazer diferença na vida daquele sujeito que está em processo de formação e contribuir de alguma maneira com sua aprendizagem.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

No processo educativo, acredita-se que a qualidade da mediação é o ponto central, pois o educando, principalmente na época do seu processo formativo, passa por vários conflitos de sentimentos, ou seja, são estresses diários não só de ordem acadêmica, mas também familiares, financeiros, questões de saúde, enfim situações que desestabilizam emocionalmente o aluno. Em virtude destas situações percebidas nesta minha jornada que iniciou em 2019, visto que situações inesperadas acontecem, passamos a entender que o coordenador(a) faz parte de um processo dinâmico, que depende do envolvimento e articulação tanto na SEMED quanto na IES e também com os professores formadores, para facilitar a emergência do desenvolvimento de todas as ações necessárias para o imediatismo dos resultados e também na intervenção de possíveis conflitos. Não obstante, houve uma demanda de apoiar cada caso que vinha surgindo, entendendo que o papel do coordenador, não era só técnico, mas principalmente humano, acolhedor, de empatia e porque não de proteção. Acredita-se que o segredo está em o coordenador saber trabalhar em equipe, construindo elos de ligação e bons relacionamentos para facilitar seu desempenho diário, haja vista, que ninguém constrói nada sozinho, dependemos uns dos outros em quaisquer circunstâncias. “Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas” (FREIRE, 1995, P. 57).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa envolveu um estudo bibliográfico, fazendo um levantamento de publicações e artigos de renomados autores que apoiassem o trabalho. A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web

sites. Qualquer trabalho científico sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32). Sendo assim, nos aprofundamos na leitura para refletir e aprofundar a escrita na fundamentação teórica.

Fizemos uma busca de documentos na SEMED e no Núcleo de Ensino Superior, com o intuito de coletarmos dados a respeito da quantidade de professores formados pelo Parfor que cursaram aqui pelo município e também os que se deslocaram para outras localidades, bem como informações pertinentes aos funcionários e alunos do curso regular da Universidade e seu tipo de vínculo com a mesma. “A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. A pesquisa documental tem objetivos específicos e pode ser um rico complemento à pesquisa bibliográfica” (FONSECA, 2002, p. 32).

Também complementamos este estudo com uma pesquisa de campo, buscando narrativas de alunos cursistas e egressos das turmas de Pedagogia, respondendo a seguinte indagação: *Qual a influência da coordenação local durante o processo da sua formação acadêmica?* Com isso, pretendemos trazer a realidade que pretendemos investigar, buscando informações diretamente do público pesquisado e com isso dar mais vitalidade à pesquisa.

Segue abaixo o relato de algumas experiências que os alunos vivenciaram, suas emoções, dificuldades, descobertas e a importância dessa formação na vida profissional e pessoal, realçando a importância da participação do(a) coordenador(a) local nessa trajetória.

A coordenação local sempre se fez presente em todas as aulas ministradas, sempre buscando parcerias com os mestres e acadêmicos do curso. Muito atuante em seu exercício, preocupada com a questão do espaço, material e toda a organização para que possamos obter uma aula de qualidade. Muito presente nas integradoras, assídua nas reuniões, sempre facilitando a conexão entre os acadêmicos e mestres. Quando comecei cursar pedagogia, a coordenação atual já se fazia presente nas outras turmas, com muita atenção e simpatia reunida por turma e organizava de forma coletiva para um único objetivo (DAVID LIMEIRA, ACADÊMICO FINALISTA DE PEDAGOGIA).

Eu enquanto Cursista da UEA do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de conhecer Coordenadoras de Excelência. Elas foram a chave de partida no curso enquanto Coordenadoras! Suas Influências e Incentivos foram primordiais para minha Formação Acadêmica, ou seja, seu apoio e palavras de dedicação me enriqueceram para meu empenho, visando máxima qualidade na Formação Docente, pois eu Formadora de Conhecimento precisava me adequar e adentrar na Área de minha Docência e levar para sala de aula Metodologias Inovadoras, e não ser mais um "Fazer de conta" em sala de aula. A prática pedagógica do Professor Cursista é ponto de partida e de chegada da formação, articular e traduzir conhecimentos, ou seja, novos saberes, construído no espaço formativo em novas práticas entre Teoria e

prática. Portanto, suas Influências, palavras de Incentivos foram sábias para a minha Formação Acadêmica (OLÍVIA, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

Os relatos acima enfatizam as influências positivas da coordenação local durante o processo de formação, que inclusive contribuiu com a prática desses alunos em sala de aula. Outro ponto observado como destaque, são os momentos de atenção e simpatia levados em consideração, o que nos remete a confirmar a importância da atuação da coordenação nesse processo.

O nosso processo acadêmico é sempre desafiador e poder contar com pessoas parceiras é gratificante. E a coordenação local foi uma das parcerias positivas que tivemos, se colocou à disposição e juntos pudemos vencer as dificuldades e avançar (DANIELE PEREIRA, ACADÊMICA FINALISTA DE PEDAGOGIA).

Nesse processo a coordenação local foi de suma importância desde o momento da inscrição até a colação de grau, pois é por ela que passam todas as informações que precisamos, e as nossas dúvidas e reclamações são sanadas por ela, durante a nossa jornada acadêmica ela nos auxilia com as professoras ministrante, com os materiais necessários e até com as atividades integradoras, por isso ter uma coordenação local é de total relevância no nosso processo acadêmico durante o PARFOR (GRASIELLY DE SOUZA, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

A coordenação local, me ajudou em todo momento em que eu precisei, se hoje estou concluindo esse curso de Pedagogia com êxito posso dizer que grande parte dessa contribuição veio da coordenação local, principalmente no período pandêmico que para mim e acredito que para meus colegas também não foi nada fácil, mas a nossa coordenadora nos ajudou como ela podia e nos ajuda até o presente momento, desta forma posso afirmar que a parceria o empenho é sua dedicação como coordenadora, influenciou muito no processo da minha vida acadêmica. Sempre que precisei de qualquer informação, documento, orientação busquei a coordenadora local e todas as vezes fui bem atendida, a essa profissional todo o meu apreço e agradecimento (ANA MARIA PEREIRA NUNES ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

A influência da coordenação local foi de suma importância, pois era por meio dela que podíamos ter um bom diálogo com os professores que vinham ministrar suas aulas. Tenho plena certeza que sem essa parceria entre coordenador, professores e acadêmicos, não teríamos tido um bom desempenho em nossa formação acadêmica (CHRISTIANA VASCONCELOS, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

As relações interpessoais é um dos argumentos que mais se destaca nas falas expostas, ou seja, entendemos como algo que favorece o lado socioemocional do educando, facilitando consequentemente o bom andamento das suas atividades acadêmicas. Com isso, observamos que para a função de coordenador, não basta apenas possuir competências técnicas para realizar suas funções, mas também competências emocionais.

Falar da coordenação local durante a minha formação é algo desafiador, pois recordo-me que durante a jornada acadêmica, passamos por quatro coordenações. No início do curso as primeiras coordenadoras deixaram um pouco a desejar seu trabalho pedagógico para com os acadêmicos, pois não tinham diálogo, já na última coordenação, notamos que o trabalho fluíu. A mesma apoiava e procurava ajudar os

acadêmicos. Sabemos que o programa Parfor é desafiador e sem o trabalho do coordenador local, os alunos ficam sem direção. Portanto, a influência da coordenação local é de suma importância para a formação acadêmica para que o aluno se sinta estimulado e valorizado e para chegar a conclusão do curso, é preciso que a coordenação seja flexível e esteja sempre pronto para enfrentar novos desafios (OLÍVIA EGRESSA DO PARFOR/UEA).

Em todo processo de formação acadêmica a relação com a coordenadora do Parfor foi de extrema importância. No cotidiano de estudo na universidade tínhamos como referência nossa coordenadora que sempre esteve presente e apoiando cada momento que solicitávamos algo. Seja para nossas aulas, seja a cada período e disciplinas. Os coordenadores estavam presentes principalmente nos períodos de estágio para auxiliar com informações sobre o curso. Essa parceria foi de grande importância acadêmica. (ALZENETE ALVES, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

A fala dos(as) acadêmicos(as) reconhecendo o apoio e dedicação da coordenação como influência significativa na sua formação, nos remete ao que escreveu Paulo Freire (1992, p. 155) “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante! Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. O trabalho do coordenador em um curso do Parfor, deve ser significativo ao ponto de fazer sentido na vida das pessoas ao seu redor e de alguma maneira causar transformações no percurso destes sujeitos que estão em processo formativo e, por conseguinte, sendo transformado por eles porque não somos seres perfeitos, estamos em um ciclo de constante evolução. Se isso acontecer é porque toda dificuldade e esforço investido valeu a pena.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das informações supracitadas, ressaltamos a importância do(a) coordenador(a) local do Parfor em cada município em que o programa se faz presente, mas nos protelando especificamente sobre Nova Olinda do Norte, pois pudemos evidenciar esta pesquisa por meio de um embasamento teórico, documental e pesquisa de campo, na qual atingimos a finalidade proposta no início deste estudo, haja vista que os relatos também contribuíram para dar mais vitalidade ao trabalho que resultou em uma análise consistente e capaz de contribuir com futuras práticas que visam primar por uma qualidade no processo de Formação Continuada de Professores, em que as falas dos envolvidos se emaranham para uma reflexão e movimentação efetiva de fortalecimento do Parfor presencial nos municípios de atuação do Programa.



As respostas positivas que destacamos, são provenientes de acadêmicos cursistas e egressos que se dispuseram contribuir com este trabalho, contando uma parcela de seus sentimentos a respeito da questão norteadora e reafirmando que a pessoa, neste lugar de coordenador(a) deve ter um perfil de líder e articulador nesse processo formativo, outrossim, interpretamos tais narrativas como sendo o resultado de um trabalho paulatino que vem sendo desenvolvido durante esses anos de envolvimento e dedicação ao Programa Parfor em Nova Olinda do Norte, percurso este que contribuímos na formação duas turmas de Pedagogia em 2022 e mais uma em curso com previsão para encerramento neste ano.

Inegavelmente, tivemos muitos obstáculos a serem superados que não chegam perto de muitos que ainda estão por vir, visto que faz parte da travessia de qualquer jornada. Ademais, pretendemos avançar aprendendo com cada experiência cotidiana vivenciada e seus conflitos, sejam eles de cunho pedagógico, administrativo ou político, mas que sejam ultrapassadas visando a qualidade da inter-relação entre os pares, em favor da boa convivência e respeito às diferenças, o que consequentemente gera, desse equilíbrio, um trabalho de excelência. Em virtude disso, acreditamos no impacto social que esta pesquisa oferece para a sociedade, à medida que destaca este profissional em um lugar de importante influência na vida acadêmica destes sujeitos em formação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04/05/2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 24. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1997.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000.

TREVISAN, Antoninho Marmo. **Empresários do futuro** – como os jovens vão conquistar o mundo dos negócios. 4. ed. São Paulo: Editora Infinito, 2000.

UNIÃO, Diário Oficial. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 220, de 21 de dezembro de 2021**. Disponível em: Portaria-Capes-220-2021-12-21.pdf (abmes.org.br). Acesso em: 08/05/2021.

## **O PARFOR COMO POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES COM NECESSIDADES FORMATIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAZONAS**

---

**Simone Souza Silva** – Doutora em Educação (UFAM) e docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), e-mail: monesilvapin63@gmail.com.

**Arminda Rachel Botelho Mourão** - Doutora em Educação e docente do PPGE/UFAM, e-mail: arachel@uol.com.br.

---

### **RESUMO**

Este estudo teve por objetivo refletir a respeito do curso de Pedagogia/Parfor como possibilidade de formação profissional para professores com necessidades formativas em territórios do campo no Amazonas. Faz parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola do campo e que resultou na tese de doutorado defendida em 2017. Os autores que fundamentaram o estudo foram Arroyo (2007), Pimenta (2007), Saviani (2009), Galindo (2011), Lima (2013), Bandeira (2014) e Brzezinski (2016). A primeira etapa do estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica no site da CAPES em dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordassem acerca da categoria necessidades formativas de professores. A segunda etapa do estudo consistiu na análise dos impactos do curso Parfor na atuação profissional de professores em escola do campo. A partir do estudo, constatou-se que a abordagem das necessidades formativas de professores é um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento, o que pode ajudar a (re)pensar a formação de professores, que precisa partir de uma perspectiva transformadora de educação, que mobilize os professores à tomada de consciência, sobretudo, a de que são capazes de assumir sua condição de sujeitos na luta por uma educação humanizadora, uma educação para si. Constatou, por fim, que o Parfor constitui uma política que possibilita formação inicial e continuada a professores com necessidades formativas, especialmente os professores que atuam em escolas do campo.

**Palavras-Chave:** Necessidades Formativas; Análise de Necessidades; Formação de Professores.

---

### **ABSTRACT**

This study aimed to reflect on the Pedagogy/Parfor course as a possibility of professional training for teachers with training needs in rural territories in Amazonas. It is part of the results of research carried out in a rural school that resulted in the doctoral thesis defended in 2017. The authors who supported the study were Arroyo (2007), Pimenta (2007), Saviani

(2009), Galindo (2011), Lima (2013), Bandeira (2014) and Brzezinski (2016). The first stage of the study consisted of bibliographical research on the CAPES website in master's dissertations and doctoral theses that addressed the category of teachers' training needs. The second stage of the study consisted of analyzing the impacts of the Parfor course on the professional performance of teachers in rural schools. From the study, it was found that the approach to the training needs of teachers is a field of knowledge still under construction that needs further deepening, which can help to (re)think teacher training, which needs to start from a perspective transforming education, which mobilizes teachers to become aware, above all, that they are capable of assuming their condition as subjects in the fight for a humanizing education, an education for themselves. Finally, it found that Parfor constitutes a policy that enables initial and continued training for teachers with training needs, especially teachers who work in rural schools.

**Keywords:** Training Needs; Needs Analysis; Teacher training.

---

## INTRODUÇÃO

No cenário em que vivemos, parece estarmos sempre insatisfeitos com o que fazemos, com o que somos, e com o que aprendemos. Entretanto, paradoxalmente, esse quadro de “insatisfação” é a garantia da própria sobrevivência. Isso porque a satisfação completa de nossas necessidades inviabiliza a produção, levando à estagnação (BANDEIRA, 2014).

Iniciar a reflexão deste texto com a assertiva de Bandeira (2014) foi uma escolha nossa por reconhecermos a importância dessa temática e suas implicações para a ação do professor, em sua dimensão pessoal, profissional e institucional. Essa assertiva é corroborada por Cortella (2012), que em seu livro “Não nascemos prontos! Provocações filosóficas”, traz o “surpreendente” Guimarães Rosa que dizia: “O animal satisfeito dorme” com o propósito de nos alertar contra o grande risco de cairmos na monotonia existencial, na redundância afetiva e na indigência intelectual porque “a satisfação acalma, limita, amortece”. A insatisfação, ao contrário, nos move a criar, inovar, modificar, enfim, a nos reconstruir.

E nós, professores, enquanto agentes de transformação, jamais podemos nos sentirmos satisfeitos com o estado de coisas, tal qual se apresenta no cotidiano da profissão docente. Afinal, a insatisfação humana com a realidade presente é o passo inicial para a manifestação de necessidades, pois o homem não tem apenas necessidades, é um ser que inventa ou cria suas próprias necessidades (VÁZQUEZ, 2007). *Mas, afinal, o que são*

*necessidades formativas e o que os estudos que tratam a respeito das necessidades formativas de professores revelam?*

A palavra necessidade tem várias definições, sendo marcada, pela ambiguidade podendo designar fenômenos diferentes como um desejo, um interesse, uma vontade, a precisão de alguma coisa, uma exigência que “remete para algo que falta” (PIMENTA, 2007).

Lima (2013) estudou o termo necessidade à luz do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels (2002) e, posteriormente, de outros teóricos que ampliaram a compreensão desta categoria, como Leontiev (1978). Em Marx e Engels, Lima (2013, p.85) nos esclarece que “o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para fazer sua história”. Mas, antes, o homem precisa atender necessidades básicas, como “comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2002, p. 85), o que pode ser obtido por meio do trabalho. [...] “satisfeita esta primeira necessidade, à ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades - e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2002, p. 41).

De Leontiev (1978, p. 16), a autora nos traz a categoria “necessidades biológicas” e para satisfazê-las, o homem precisaria desenvolver os meios de produção que lhe assegurassem a sobrevivência dia a dia, isto porque o desenvolvimento das necessidades decorre do desenvolvimento das atividades humanas mediante o desenvolvimento dos meios para satisfazê-las. Satisfeitas essas necessidades, surgem novas necessidades, onde o “homem estabelece objetivos para si mesmo e cria novos objetos” (p. 15) e isso se constitui em primeiro fato histórico. Leontiev (1978, p. 36) propugna que o “[...] aumento da população origina novas necessidades”, uma vez que as relações que os homens estabelecem entre si e os modos de produção para sobrevivência humana os levam a criar necessidades comuns. Leontiev (1978, p. 17, grifo do autor) compreende que o “desenvolvimento da produção material gera certas necessidades que só podem existir na presença de um ‘plano de consciência’”, ou seja, existem necessidades superiores, consideradas tão ou mais importantes que aquelas e que precisam ser supridas.

Leontiev nos adverte para o fato de que a maioria esmagadora das pessoas acaba por contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural nos limites das funções que lhes são destinadas, ou seja, só tem acesso à apropriação das aquisições produzidas pela humanidade dentro de padrões miseráveis. E defende um plano de consciência para a

percepção das necessidades, por entender que quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Assim, Leontiev nos ensina que educar significa humanizar e humanizar, por sua vez, significa criar novas necessidades humanizadoras e desenvolventes.

Bandeira (2014, p. 55) afirma ser “inerente à condição existencial do homem ter necessidades, que, de fato, transcendem às questões peremptórias básicas, tais como: as biológicas, as de segurança e as sociais”. Necessidades indispensáveis à vida não se limitam à mera sobrevivência, também surgem historicamente, presentes nos aspectos culturais, hábitos, valores, de pessoas de uma determinada sociedade. Assim, desejos, preocupações e dificuldades podem ser necessidades camufladas, mas ainda não são as necessidades fundamentais e determinantes. Quanto às necessidades formativas, estas estão ligadas às necessidades de:

[...] saberes, saberes fazer e as disposições atitudinais, mobilizáveis em competências profissionais, de que carece quem quer ser ou já é professor, bem como também os desejos, expectativas e interesses de desenvolvimento profissional de que os professores possam ser portadores, na perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida, da introdução de mudanças e inovações na escola e na sala de aula, e da resolução de problemas que aí possam ocorrer (ESTEVES, 2007, p. 8).

Esteves (2007) esclarece que os saberes propostos na formação não valem por si mesmos, mas pela verificação em concreto da sua pertinência quando se trata de mobilizar esses saberes para agir. Inclusive, segundo a autora, “muitos levantamentos de necessidades não atendem, em nada, ao contexto onde os professores trabalham nem à superação das dificuldades que aí possa haver” (ESTEVES, 2007, p. 8). E aponta preocupação quanto às distintas necessidades formativas tanto de candidatos a professores (formação inicial) quanto de professores já em exercício (formação contínua), visto que tudo o que os estudos apontam acerca das diferenças entre professores novatos e professores experientes, ciclos de vida e de carreira dos professores indicam tendências de ser e estar na profissão.

A definição apresentada estabelece uma distinção entre “necessidades = carências, faltas ou défices de formação” e “necessidades = desejos, expectativas ou interesses de desenvolvimento e aprofundamento de competências”. Mas, geralmente, prevalece a primeira acepção nos levantamentos feitos. Assim, “importa reconhecer outras que decorrem do projecto de desenvolvimento profissional de que o próprio professor seja



portador e que o impulsiona a querer diversificar a sua acção, inovar, aprofundar aquilo em que já é perito” (IDEM).

Diante deste quadro, a autora nos adverte que o levantamento de necessidades pode ter não apenas um, mas múltiplos enfoques possíveis: (i) o próprio professor, como pessoa e como profissional; (ii) as mudanças e as inovações a introduzir nas escolas por decisão de quem administra o sistema; (iii) a resolução de problemas de cada escola específica. E nos convida a refletir um conjunto de encargos exigentes como possibilidade para ajudar a delinear um sentido para a ação dos professores.

Ter uma concepção pessoal do mundo e da vida tão reflectida, rica e generosa quanto possível; ter um projecto de realização pessoal de que uma parte é o projecto profissional; ter uma postura problematizadora do valor da educação e da escola, assim como dos contextos e das situações concretas de aprendizagem e de formação; ter a consciência de que o seu trabalho e o modo como ele é desempenhado podem fazer a diferença; ter a consciência de que não há uma só forma de ensinar e de que a melhor é a que se revelar mais positiva para os seus alunos; encarar como normal e esperável a emergência de problemas, saber diagnosticá-los, criar hipóteses de resolução, experimentá-las e avaliar os seus efeitos; preservar e usar o espaço de autonomia de decisão que deve ser o seu; estar disposto a responder pelas suas decisões, reconhecer os limites da pedagogia e da acção dos professores e, como cidadão e profissional, exigir as condições sociais que favoreçam a acção educativa da escola - é um conjunto de encargos exigentes? Certamente. Impossível cumprir plenamente? Talvez. Mas é um ideal portador de futuro, porque ajuda a delinear um sentido para a ação dos professores e dos formadores de professores (ESTEVES, 2007, p. 11).

Conforme Galindo (2011), a temática necessidades formativas para o professor tem seu início na década de 2000 no contexto brasileiro, com pesquisas oriundas de teses e dissertações, cujos resultados apontam para “a distância de um caminho a trilhar para agregar as análises de necessidades como estratégia de formação comprometida com o desenvolvimento profissional” (GALINDO, 2011, p. 85). Argumenta que “poucos são os trabalhos que arriscam considerações voltadas ao contexto formativo geral do professor, tomando suas dimensões pessoais e culturais, bem como relações entre o campo legal das reformas educativas com o contexto social, histórico e econômico do país” (IDEM).

Na concepção de Bandeira (2014), o conceito de necessidade não se restringe ao que se aspira, ao que se prefere ou, ainda, às preocupações, mas, especialmente, com a perspectiva do movimento e da possibilidade de que, por meio do trabalho colaborativo e reflexivo, professores compreendam suas necessidades em sua multidimensionalidade, para além do lugar comum de diagnóstico. E nos adverte para o grande risco de que se a pesquisa apenas detecta as necessidades, esvazia-se da história, da vida social dos seus diretos

interventores. Insiste que não basta apenas pesquisar e constatar necessidades, é necessário que os partícipes transitem da consciência em si (consciência ingênua) para a consciência para e com o outro, no qual o processo é elucidativo e se dá de forma consciente. Assim, Bandeira (2014, p. 201) defende que “pensar e realizar a formação de professores em direção a uma perspectiva crítica passa pelo entendimento da práxis como atividade transformadora”.

A defesa de Bandeira está em consonância com o argumento de Marx, de que não basta interpretar o mundo, importa transformá-lo por meio de uma revolução radical, “a revolução de necessidades radicais, cujos pressupostos e lugares de nascimento parecem precisamente faltar” (MARX, 2005, p. 152-153). E isso exige que educadores e suas opções pedagógicas estejam no caminho de práxis revolucionária, como condição para que a educação nos possibilite desenvolvimento (VÁZQUEZ, 2007).

Barbier e Lesne (1986), precursores da análise de necessidades na proposição pedagógica e educativa, compreendem que a análise de necessidades na fase inicial da formação garantiria a adesão dos formandos àquela formação, o que, contribuiria significativamente para o trabalho a ser desenvolvido junto a eles. Estes autores valorizam a perspectiva dada pelos professores quanto às suas necessidades pessoais e profissionais, isto porque reconhecem no professor, o elemento mais importante para uma educação de qualidade.

As necessidades formativas, conforme Galindo (2011), emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais e desafiam os processos formativos. Isto porque as relações que os professores estabelecem no trabalho, na convivência social e pessoal são fatores que influenciam significativamente na manifestação e no estabelecimento de necessidades bem como na forma em que se busca a superação delas.

Portanto, pensar as necessidades formativas dos professores só tem sentido considerando o contexto mais amplo de sua realidade socioeconômica, política e cultural concreta. Trata-se de um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento tendo em vista sua contribuição para uma educação mais humana, uma educação para si. E uma educação para si exige que os professores revelem conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade concreta, ampliem sua consciência, o que exige um

planejamento prévio do trabalho educativo, uma atitude não cotidiana e uma consciência mais profunda de seu papel social (DUARTE, 1999).

## **O PARFOR E OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO AMAZONAS**

A ausência de um corpo de profissionais qualificados e estáveis constitui um problema complexo e impõe a necessidade de tornar a profissão docente mais atrativa, o que exige “políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável [...] para as escolas do campo” (ARROYO, 2007, p. 172). Afinal, diante da problemática de necessidades formativas, os professores veem na qualificação profissional uma condição necessária para se manterem nas escolas do campo, contribuindo para os processos educativos nela desenvolvidos.

E nessa perspectiva, consideramos relevante a estratégia de formação de professores, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado para atender aos professores com cursos de: a) primeira licenciatura - para os que não tem formação superior; b) segunda licenciatura - para docentes em exercício há pelo menos três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica - para docentes graduados, mas não licenciados. Entre os objetivos previstos no Parfor, destacamos aqui o I, que objetiva promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e o VII, que visa ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.

Por meio desta política, a professora Dore<sup>1</sup>, que trabalha há 15 anos em uma escola do campo no Município de Parintins, cursou História por meio da oferta de turma especial de 2ª Licenciatura. Considerando que o curso Normal Superior, o qual havia participado anteriormente por meio do Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR), lhe dava respaldo para trabalhar apenas as séries iniciais do

---

<sup>1</sup> Nome fictício para resguardar a identidade da professora

Ensino Fundamental e como ela ministrava a disciplina de História para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sentiu a necessidade de fazer esse curso.

A participação da professora Dore no curso de 2ª licenciatura em História oferecido pelo Parfor, possibilitou-lhe “mais conhecimentos, mudanças na forma de pensar nas concepções e práticas, a perceber questões que antes não me importava, principalmente a valorizar o espaço onde vivo”. Por meio deste curso a professora viveu “a experiência concreta da metodologia do ensino com pesquisa”. E embora as “dificuldades em entender essa metodologia porque antes dessa experiência formativa não tinha a prática da pesquisa, realizei a pesquisa no lugar onde moro, a qual resultou na produção do artigo final do curso de História do Parfor” (Professora Dore, 2016).

A satisfação da realização de sua necessidade formativa configura uma realidade premente nas escolas do campo no território amazônico, nas quais, geralmente, os professores formados em uma área de licenciatura assumem disciplinas diferentes de sua formação. A situação vivida pela professora Dore se assemelha, assim, a de muitos outros professores, que vão em busca de formação profissional acreditando que esta pode gerar empregabilidade.

No entanto, as relações de trabalho que regem a profissão docente estão permeadas por imposições dos princípios da sociedade capitalista, materializadas, dentre outras formas, na falta de estabilidade na profissão, na qual:

As medidas propostas não indicam uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam [...] um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade (MAUÉS, 2011, p. 84).

Trata-se de um problema que precisa ser compreendido para além da função social destes profissionais, que apesar de suas necessidades formativas, do compromisso ético político e do engajamento social com a comunidade escolar, como é o caso da professora Dore, reconhecemos que isso não é suficiente.

Esta situação traz à tona a contradição que impera na estratégia do governo de instituir uma política de formação de professores. Está em contradição ainda com o que regulamenta o PNE (2014-2024) especificamente no que concerne à estratégia 15.9, a qual prevê:

cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível

médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício na docência.

Brzezinski (2016, p. 36), ao fazer análise desta estratégia enfatiza que a formação preconizada pela estratégia 15.9, tem sido reivindicada ao Estado pela Anfope em lutas deflagradas desde 1983, a qual defende que todo profissional da educação deve ser formado em nível superior e admitido por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual foi preparado. A autora esclarece que a Anfope acrescenta a essa reivindicação que o processo formativo deve ser fomentado com recursos públicos da União, implementado por instituições públicas de qualidade social reconhecida, de forma a destinar verba suplementares aos Estados e Municípios.

A assertiva de Brzezinski (2016) indica que a defesa de uma formação em nível superior e admissão por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual o professor foi preparado não é nova. No entanto, na prática, este problema, que é de valorização social da profissão persiste e nesse sentido, Souza (2010, p. 347) pondera que “é preciso que nós, professores, nos mobilizemos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores”.

Precisamos avançar mais, afinal, as políticas docentes impostas aos professores, os enfraquece e os imobiliza enquanto categoria. Neste sentido, concordamos com Saviani (2009, p. 153), quando assim se posiciona frente ao tema da formação de professores:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

A assertiva de Saviani é deveras pertinente, e constitui uma espécie de convite a nós professores para nos mantermos firmes e organizados, enquanto professores lutadores e construtores de outros caminhos para essa problemática. Afinal, “não só pela especificidade de nosso trabalho de formação e de pesquisa, mas por seu vínculo ético-político, cabe-nos

buscar caminhos de superação como tarefa de cada um e coletiva” (FRIGOTTO, 2011, p. 252).

Inclusive, foi nesse desafio que um pequeno grupo de professores do Centro de Estudos Superiores de Parintins se lançou ao inquietar o olhar para a realidade, aproximando o diálogo entre universidade e escolas do campo, por meio de experiências interdisciplinares no processo de formação de professores, nas quais buscou conhecer e refletir sobre as necessidades formativas e desafios educacionais inerentes aos territórios camponeses.

A partir deste compromisso o grupo de professores desenvolveu o Projeto de Extensão *Experiências didático-metodológicas interdisciplinares em escolas de educação do campo: possibilidades para dinamizar o ensino e potencializar a iniciação científica no Baixo Amazonas*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) através do Programa Novos Talentos (Edital nº 55/2012).

O Programa Novos Talentos foi crucial ao apoiar financeiramente práticas de ensino, pesquisa e extensão em escolas do campo, nas quais os graduandos vivenciaram ricas experiências interdisciplinares em seu processo formativo. Inicialmente, os estudantes fizeram leitura de textos que abordavam sobre educação do campo no Brasil e na Amazônia, os quais foram discutidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado. A seguir, participaram de formação e oficinas com professores e estudantes nas escolas do campo

As dúvidas e inquietações que as leituras geraram nos licenciandos, fortalecidas no diálogo por meio das rodas de conversa e encontros de formação com os professores, oficinas com estudantes e diálogo com os comunitários constituíram um passo inicial importante de práticas de ensino, pesquisa e extensão articulados à educação do campo no Curso de Pedagogia. Tais experiências despertaram nos licenciandos o interesse por estudos da educação da classe trabalhadora camponesa, o engajamento pessoal nas lutas coletivas, firmou a escolha pela profissão docente na esperança e ousadia de ajudar a construir a educação do campo que queremos. Daí nosso compromisso, nossa busca!

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Buscamos neste estudo refletir a respeito das necessidades formativas de professores que atuam em escolas do campo. No processo da reflexão, vimos que esta



abordagem não é nova, no entanto, trata-se de um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento, como forma de contribuir para (re)pensar na formação de professores.

Certamente, a busca constante por qualificação profissional advindas de necessidades formativas, como aconteceu com a professora Dore que participou do curso de 2<sup>a</sup> Licenciatura em História pelo Parfor corrobora para uma mediação dos processos educativos, ancorada em conhecimentos teóricos sólidos. Tal processo é imprescindível para alimentar a consciência crítica, que leva os professores a assumirem sua condição de sujeitos lutadores por uma educação mais humana, uma educação para si e para o outro. E é esta perspectiva de educação e de formação de professores que defendemos e, que a nosso ver, se apresenta como um dos caminhos que devemos trilhar em vista da tão necessária transformação social.

Enquanto professora de instituição de ensino superior e na condição de pesquisadora, pude constatar, por meio deste estudo, o quanto o Parfor se constitui uma política que possibilita de formação inicial e continuada a professores com necessidades formativas, especialmente os professores que atuam em escolas do campo.

Contudo, embora o Parfor tenha impactado de forma positiva na atuação profissional daquela professora, por outro lado, não atendeu à expectativa gerada em relação à estabilidade ao trabalho que ela realizava, visto que devido a questões políticas não pode continuar ministrando a disciplina para a qual se qualificou.

Tal compreensão nos impõe a necessidade de assumirmos nossa condição de professores lutadores e protagonistas, capazes de ajudar no fortalecimento de nossa categoria no enfrentamento da luta por uma formação global de professores ancorada em bases sólidas, mas também por condições dignas de trabalho e valorização social da profissão. Um dos caminhos para tal feito está em nossas ações de extensão, enquanto professores em colaborar para fortalecer as ações de Extensão e Assuntos Comunitários para consolidar a política de extensão e expandir as atividades extensionistas; reafirmando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de Professores e as Contribuições do Estágio para a aproximação com o Mundo Profissional. *In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores*, Águas de Lindóia – São Paulo, 2014.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades Formativas de Professores Iniciantes na produção da Práxis**: Realidade e Possibilidades. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRZEZINSKI, Iria. Plano Nacional da Educação (2014-2024): Território em disputa em face dos projetos educacionais antagônicos? *In: BRZEZINSKI, Iria (org.). Políticas e formação de professores*. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2016 (Pós-Graduação e Pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social, v. 2).

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** provocações filosóficas. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

ESTEVES, Manuela. **Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento**. *In: Conferência - Universidade do Estado de São Paulo, Campus de Araraquara, Brasil*, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan.|abr. 2011.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades Formativas dos Professores dos Anos Iniciais na sua Inserção no Exercício da Docência**. Presidente Prudente: [s.n], 2011.

LIMA, Ruth de Moraes. **Necessidades Formativas e Pedagógicas dos Licenciandos em Física e em Matemática**: compreensão em situações reflexivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a, educação e a formação docente. A nova regulação? *In: Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 13/04/2017.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho FCLAr - UNESP de Araraquara, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. *In: Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significados, controvérsias e perspectivas.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

## **NARRATIVAS ETNOPOÉTICAS NO PARFOR/AMAZONAS: PERCURSOS DOCENTES NOS MUNICÍPIOS DE NOVA OLINDA DO NORTE E MAUÉS**

---

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

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

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

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

---

### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo apresentar nossas experiências profissionais como professoras formadoras nos municípios de Nova Olinda do Norte e Maués, pelo Parfor, no período de 2020 a 2022. As nossas histórias se encontraram para construção deste escrito no momento em que partilhamos a organização dos encontros formativos, os materiais utilizados e as atividades desenvolvidas com os professores em formação. Foram experiências docentes em duas realidades distintas, no contexto amazônico do Rio Madeira (Nova Olinda) e Rio Maués Açu (Maués), como diz a toada “rio é caminho estrada da vida do povo da amazônida”, e o porquê de apresentarmos as nossas narrativas a partir das Disciplinas: *Matemática na Educação Infantil* e *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, *Estágio Supervisionado I* e *Estágio Supervisionado II*. Disciplinas realizadas em um período que foi marcadamente histórico e trágico para humanidade, em especial, para nós amazônidas, com a pandemia da Covid-19. Mas a formação docente Parfor/UEA acalentou sonhos e a esperança para alcançar a graduação em Pedagogia.

**Palavras-chave:** Narrativas; Etnopoesia; Percursos docentes.

---

### **ABSTRACT**

This article aims to present our professional experiences as teacher trainers in the municipalities of Nova Olinda do Norte and Maués, through Parfor, from 2020 to 2022. Training courses, the materials used and the activities developed with the teachers in training. They were teaching experiences in two different realities, encompassed in the Amazonian context of the Madeira River (Nova Olinda) and the Maués Açu River (Maués), as the tune says “the river is the path of life for the people of the Amazon”, and they are why we present our narratives from the Disciplines: Mathematics in Early Childhood Education and Early Years of Elementary School, Supervised Internship I and Supervised Internship II. Disciplines taught in a period that was markedly historic and tragic for humanity, especially for us Amazonians, with the Covid-19 pandemic. But Parfor/UEA teacher training nurtured dreams and hope to achieve graduation in Pedagogy.

**Keywords:** Narratives; ethnopoeetry; teaching paths.

---

### **SENTAMOS NA CANOA E COMEÇAMOS A REMAR...**

No Amazonas, os rios representam os caminhos e por ele o povo se desloca, a expressão “rio comanda a vida” aqui também representa o processo de formação de professores da Educação Básica que, na sua grande maioria, saem das suas comunidades para a sede dos municípios, assim como, as professoras formadoras saem de Manaus percorrendo os rios para chegar até cada um dos municípios. Navegação que não está representada apenas como uma questão geográfica, mas ao encontro dos desafios da formação docente e dos navegantes da docência.

Na primeira seção, *Navegâncias na formação de professores/as e docências amazônicas*, o texto inicia localizando a formação pelo Parfor, na Universidade do Estado do Amazonas. Trata-se da oferta de formação para professores da Educação básica atendendo uma exigência da legislação, mas também, oferecendo a oportunidade para professores/as da comunidade local, das comunidades ribeirinhas, bem como envolvendo a interculturalidade, considerando a presença dos povos originários Maraguá, Munduruku e Sateré-Mawé para cursarem a graduação em Pedagogia. Os/as professores/as em formação, na sua grande maioria, são moradores do lugar, foram alunos/as nessas comunidades e com

o ensino médio passaram a ser professores/as.

Navegar por estes processos formativos, diante deste cenário amazônico, com seus sujeitos, suas culturas, seus cotidianos, exige dos seus navegantes construir processos que respeitem as histórias de vidas e contribua à profissionalização docente.

Na sequência, o texto apresenta que as narrativas foram construídas a partir das experiências de dois componentes curriculares, ministrados no período da pandemia da Covid-19. Destaca os marcos legais para a organização dos processos de ensino e aprendizagem, no período de isolamento e traz importantes reflexões sobre os efeitos colaterais do vírus, nos modos de viver e conviver da sociedade com os impactos sociais, econômicos e afetivos nos municípios de Nova Olinda e Maués.

Na segunda seção, *O que temos a contar: navegantes da docência pelos rios Madeira e rio Maués-Açu*, o texto faz uma incursão sobre cada um dos rios, apresentando seus percursos e histórias de cada município e culturas. Neste cenário, as narrações formativas das navegantes são construídas a partir da experiência dos componentes curriculares de Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.

O componente curricular Estágio Supervisionado ministrado em Nova Olinda do Norte, traz um olhar para a formação docente a partir da relação teoria e prática presente no processo formativo, suas narrativas apresentam o caráter epistemológico, reflexivo e de acompanhamento do cotidiano escolar. Foram apresentadas sua organização, desde a escolha dos textos até o processo de acompanhamento.

Com relação às aulas em Maués, os componentes curriculares ministrados para a turma foram *Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, com carga horária de 60 horas e *Estágio I*, com carga horária de 150h, sendo 90 horas na prática e 60 horas realizadas no formato “Não presencial”. Para a descrição dessas experiências, as distinguimos em três momentos: Cenário 01- *Jurupari: Quem disse que havia a conectividade pela internet para as aulas?*; Cenário 02 - *Lagarta de Fogo Sateré: Expectativa e a realidade para conhecer a turma de Pedagogia Parfor/Maués*; Cenário 03 - *Papagaio falante Maués: O encontro presencial com a turma no Estágio I*.



## **NAVEGÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E DOCÊNCIAS AMAZÔNICAS**

O eco das vozes e a via das águas no itinerário da formação de professores/as da Educação Básica no mundão amazônico é sem dúvida um espaço legítimo de construção, reconstrução e socialização de conhecimentos no/do cotidiano, face a complexidade e o encantamento no dinamismo da diversidade de saberes e fazeres, haja vista, o descortinar da cultura escolar associada ao processo de reflexão das práticas pedagógicas intrincado à formação docente:

A formação [...] incorporada na complexidade constitui-se como uma experiência etnopoética, que, entrelaçada ao universo existencial, mítico, simbólico e cultural da escola, conduz e é conduzida pelos professores e pelas professoras, tendo como ponto de partida as suas próprias vidas e o conjunto de experiências que delas originam e são originadas (WANZELER, 2019, p. 223).

Nesse sentido, tratando-se de formação de professores/as, o Decreto de nº 6.755/2009 instaurou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e para atender o dispositivo deste decreto foi efetivado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) através da Portaria Normativa nº 09/2009, em regime de colaboração entre a União, representada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Secretarias de Educação dos Estados, dos municípios, do Distrito Federal e as Instituições Públicas de Educação Superior (BRASIL, 2009). A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) atua com o Parfor de maneira presencial desde 2009.

Desse modo, diante do cenário amazônico no que discerne ao processo de organização e de produção do conhecimento, a formação e profissionalização docente de professores/as vêm ao encontro dos dispositivos legais do Parfor, o qual surgiu da necessidade de ofertar cursos de formação superior direcionados aos docentes em exercício na rede pública da Educação Básica:

Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2009).

Portanto, é necessário que os processos formativos no Parfor/UEA estejam calcados em reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar das variadas comunidades, possibilitando a valorização dos saberes e das vivências que os/as professores/as em formação possuem.

A partir disso, é relevante destacar que no ano de 2020 espalhou-se pelo mundo a Covid-19. Devido a calamidade que se configurou em virtude do elevado número de casos, houve a paralisação das aulas presenciais no dia 16 de março de 2020, foram suspensos, de modo geral, os estudos devido à gravidade do vírus, e as medidas adotadas naquele momento foram suspender as aulas para manter o isolamento em casa.

Essa intervenção ocorreu conforme o decreto 4.780, de 16 de março de 2020, que relata sobre a situação de emergência no município de Manaus, resultando nos Decretos 42.061 de 16 de março de 2020, o 42.063 de 17 de março de 2020 e o 42.085 de 18 de março de 2020, e, ainda, sem prejuízo destes, o Decreto 42.087 de 19 de março de 2020, que afirmam a suspensão por 15 dias do seguinte serviço público essencial, nos termos do Decreto 42.087/2020, Art. 1º, inciso I - as aulas, no âmbito da rede estadual pública de ensino em todos os Municípios do Estado, integrada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto, bem como do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas e da Universidade do Estado do Amazonas.

Barros (2020), em seus estudos: *A Educação em tempos de Pandemia: desafios e possibilidades*, descreveu:

O século XXI foi surpreendido pelo coronavírus, a Covid-19. A humanidade recebeu de forma aterrorizante os efeitos colaterais de um vírus letal e pouco conhecido, desafiando a ciência e isolando pessoas no mundo. O ano de 2020 ficará na história com a trágica pandemia que ceifou milhares de vidas no mundo, fechando escolas, estabelecimentos comerciais e alterando a rotina das pessoas que viram suas vidas mudarem de maneira repentina (p. 315).

Além disso, a mesma autora destaca:

A pandemia trouxe à tona questões existentes e adormecidas, como a desigualdade. E o enfrentamento desse momento na história mostra-nos o quanto as dificuldades acentuam-se quando não existe uma política inclusiva e daí as consequências nefastas que distanciam as pessoas por suas condições sociais mais do que as aproximam (2020, p. 317).

Em virtude disso, com diferentes problemas sociais envolvidos nesta avalanche de mudanças cotidianas, foi orientado por autoridades da área da saúde o isolamento social. Ainda não existia a vacina, os casos somente aumentavam e estavam totalmente fora de um

controle sanitário. O distanciamento social foi a alternativa implementada para conter o avanço de contágios e o colapso no sistema de saúde público e privado. Fato que ficou totalmente fora do controle na cidade de Manaus/AM. Quando o Estado do Amazonas foi notícia em nível mundial em dois momentos marcantes: primeiro, o do cenário mórbido da 1ª onda da Covid-19 em abril de 2020 (corpos enterrados em valas coletivas diuturnamente), e segundo, o da 2ª onda em 14 de janeiro de 2021 (faltou oxigênio nos hospitais e as unidades de saúde mais uma vez estiveram superlotadas).

Nova Olinda do Norte e Maués entraram no bojo da escala global de casos da doença que evidenciou a desigualdade educacional e ficou amplamente escancarada para a maioria dos/as estudantes, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Documentos, notícias e comunicados oficiais quase instantâneos informavam os impactos sociais, econômicos e afetivos que a pandemia havia provocado em escala mundial, para nós, no Estado do Amazonas, não foi diferente. A desigualdade educacional galopou quanto ao uso de recursos tecnológicos, pois, boa parte dos/as estudantes não tinha acesso à internet para as aulas no ensino remoto.

A urgência imposta pela Covid-19 e as condições de isolamento social como modo de prevenção, modificou o nosso viver e as formas de trabalho, promovendo mudanças na identidade docente e impondo a implantação de novas estratégias de ensino por intermédio das tecnologias digitais, sendo um deles o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade emergencial que foi utilizada no momento do distanciamento geográfico entre os/as estudantes e professores/as. Behar (2020), pesquisadora da área da educação, com ênfase em Educação a Distância (EAD) e informática na educação, define ensino remoto da seguinte maneira:

“remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (p. 43, grifo do autor).

Desta forma, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi um dos métodos definidos para propor a continuidade aos calendários letivos da UEA nos anos de 2020 e 2021, este trata-se de ações mediadas através de encontros frequentes em plataformas digitais, que respeitou as medidas preventivas e possibilitou o acesso dos/as aluno/as aos conteúdos pedagógicos. Com base nessas premissas, ressaltamos os componentes curriculares

*Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio I* do Curso de Pedagogia Parfor em Nova Olinda e Maués, narrando a experiência de como foram trabalhados por meio da inserção e utilização do aplicativo WhatsApp, como ferramenta digital de ensino e aprendizagem, e a estratégia de interação pedagógica entre as professoras formadoras e os/as professores/as em formação.

## **O QUE TEMOS A CONTAR: NAVEGANTES DA DOCÊNCIA PELO RIO MADEIRA E RIO MAUÉS-AÇU**

O eco das águas  
No espelho brilhoso das águas  
onde tantas vezes o olhar do caboclo se ofuscou  
nasceram muitos poemas  
ao som de cada remada  
que pela selva ecoou...

Celso Braga, 1992

### **RIO MADEIRA: NOVA OLINDA DO NORTE**

O brilho das águas nos encaminha pelo trajeto fluvial que começa como ponto de partida de Manaus com a travessia no Rio Negro e segue pelo Amazonas até o Rio Madeira a 132 km de distância da capital Manaus/AM. Nesse percurso, o balançar das águas navegando e tráfegando no encapelar do banzeiro, o transporte fluvial nos direciona ao caminho do município de Nova Olinda do Norte, que faz limite com os municípios de Autazes, Borba, Itacoatiara e Maués. Diante disso, o caminho retratado, de acordo com Araújo (2014), tem como característica os seguintes aspectos:

O rio Madeira localiza-se na região da Amazônia centro-meridional, com sua nascente em terras bolivianas; mais propriamente no rio Beni na cordilheira dos Andes. À medida que o Beni encontra com a margem esquerda do rio Mamoré é iniciada a formação do rio da Madeira que ocupa uma extensão de aproximadamente de 3.315 km até a sua foz na região central do rio Amazonas (p. 3).

Desse modo, as belezas e paisagens vistas a partir do rio Madeira fazem navegar nas memórias de uma história contada nesse lugar. Conforme Cruz (2020), em 19 de dezembro de 1955, pela Lei Estadual nº 96, o município de Nova Olinda do Norte foi criado com território desmembrado dos municípios de Maués e Itacoatiara, e com sede na localidade foi elevado à categoria de cidade. O município teve sua origem do nome Olinda a partir da

denominação da propriedade do Sr. Fulgêncio Rodrigues Magno, e da expressão do Norte, acrescentada pelo governador do Amazonas na época, Plínio Ramos Coelho. A história do município também está conectada à exploração do petróleo do Amazonas e ficou conhecida inicialmente como a Cidade do Petróleo.

Em Nova Olinda do Norte, as belezas naturais das manifestações artísticas culturais marcam o Festival Folclórico da cidade com cirandas, quadrilhas e os dois bois-bumbás locais. O boi-bumbá Corre Campo ou Touro do Madeira como é conhecido, é caracterizado pelas cores vermelho e branco e é dono de uma torcida apaixonada, tendo suas temáticas sempre voltadas pela preservação da Amazônia. Já o boi-bumbá Diamante Negro, impulsionado pela sua torcida, abrilhanta a cultura do município com a brincadeira de boi-bumbá, retratando a importância da preservação da Amazônia e o amor do caboclo para com Nova Olinda do Norte.

Para Loureiro (2001, p. 56), “a cultura Amazônica onde predomina a motivação de origem rural ribeirinha é aquela na qual melhor se expressa e mais viva”. Nesse sentido, trazer a motivação cultural com as manifestações artísticas desse povo é a expressão do modo de vida no cotidiano da comunidade local. O autor afirma ainda, que as características culturais dos povos amazônicos têm um grande destaque nas comunidades ribeirinhas por manter uma cultura que nutre os valores ao longo da história. Enquanto para Silva (2003), sua organização no modo de vida e estruturação do seu espaço se acentua a partir das necessidades e estratégias de sobrevivência:

(...) os ribeirinhos que organizam seu modo de vida segundo movimento das cheias e vazante dos rios, lagos, paranás, igapós, furos e igarapés. Cada uma dessas categorias possui sua própria forma de se organizar e produzir seu espaço. O modo de ser ribeirinho está caracterizado por uma concepção de natureza diferente, por integrar em seu modo de vida os elementos essenciais disponíveis: as águas e as matas e desses elementos estabelecer suas estratégias de sobrevivência, seus valores éticos, estéticos e seus sonhos (p. 22).

Ante o exposto, face o horizonte amazônico, as práticas de formação docente desenvolvidas pelo Parfor em Nova Olinda do Norte se deram a partir da Resolução Nº 017/2020 - do Conselho Universitário/CONSUNIV que discorre sobre o reconhecimento de oferta especial para os municípios. O curso de Pedagogia é realizado no Núcleo de Estudos Superiores do município e teve início em janeiro de 2019.

O componente curricular ministrado foi Estágio Supervisionado que traz um olhar para a formação docente a partir da relação teoria e prática presente no processo formativo.

É importante ressaltar o que Pimenta e Lima (2006) afirmam sobre as concepções de estágio ao refletir que “o estágio (...) deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (p. 20).

O Estágio Supervisionado II foi trabalhado no segundo semestre de 2022 com carga horária de 150h e tratou dos aspectos relacionados à atuação docente, conforme a ementa do Plano de Ensino que aborda a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na escola e/ou outros espaços educativos. A observação, o diagnóstico e a problematização da realidade do Ensino Fundamental, a construção e execução do projeto ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização e construção de relatório do estágio supervisionado são elementos constituintes desse processo. O objetivo principal consistiu em planejar e desenvolver ações pedagógicas, analisando a realidade educacional de modo a realizar experiências em educação e produzir conhecimentos científicos e formativos, uma vez que:

[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA, 2002, p. 39, grifo do autor).

Nesse sentido, o componente curricular Estágio Supervisionado precisa ser tratado de modo interativo e dinâmico que possibilite ao sujeito refletir sua prática e transformá-la. Vale ressaltar, que ele tem um caráter epistemológico, reflexivo e de acompanhamento do cotidiano escolar. Quanto às atividades desenvolvidas, estas foram organizadas a partir de algumas referências no campo do estágio e as aulas aconteceram de forma presencial, com continuidade das orientações, utilizando o aplicativo *WhatsApp* e o *Google Drive*, garantindo assim, aos/as professores/as em formação, tessituras bibliográficas. Para dinamizar o suporte metodológico, organizamos um caderno teórico com alguns textos que foram trabalhados a partir das necessidades formativas ao exercício da docência. Efetivamente, o caderno teórico trouxe quatro textos visando elementos de fundamentação sobre a prática do estágio supervisionado.

O primeiro texto retratou sobre *Estágio e Docência: diferentes concepções*, das autoras Pimenta e Lima (2006), foi trabalhado através de estudo dirigido e produção textual,



relatando as impressões de como as pesquisadoras conseguiram ressignificar as etapas percorridas e as expectativas para o processo da vivência no estágio.

Logo, o segundo texto de Lima (2008), trouxe a seguinte temática: *Reflexões sobre o estágio - Prática de ensino na formação de professores*. A proposta do trabalho foi explorar com aula expositiva e dialogada, leitura e debate para que os/as professores/as em formação pudessem realizar o fichamento bibliográfico, a fim de fundamentar melhor a compreensão da leitura e também a exposição das ideias da autora por meio das citações.

O terceiro texto teve como título *Oficina de Contação de Histórias para professores dos Anos Iniciais*, de Moura (2017), que traz a narrativa da sua prática em sala de aula. A partir disso, trouxemos uma roda de conversa sobre as experiências do estágio baseada nas leituras dos textos apresentados para apropriação e socialização de saberes.

Já o quarto texto da autora Lima (2016), *A formação no curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé na Universidade do Estado do Amazonas e o estágio como eixo articulador da prática*, traz um recorte das vivências de estágio no curso de Pedagogia, compartilhando experiências do componente curricular de Estágio com a realidade encontrada nas escolas. Com efeito, buscamos assim, através da leitura dialogada do texto e da dinâmica de grupo, trazer uma discussão da realidade apresentada como também as relações do estágio com os sujeitos no cotidiano escolar.

A proposta do Estágio II permitiu ao/a professor/a em formação o olhar por meio da observação e intervenção através da atuação de práticas pedagógicas a partir da organização e aplicação do Plano de Atuação Docente. Sobretudo por representar um suporte mediador a partir das necessidades observadas e apresentadas pela turma, ressignificando através da prática docente a possibilidade de atender e de adequar o seu fazer com o processo de ensino e aprendizagem. Outro instrumento que deu suporte à organização das ações no cotidiano do Estágio foi o caderno de registros e memórias que trouxe ao/a professor/a em formação um suporte na organização dos dados para a realização do relatório de Estágio Supervisionado, como possibilidade também de contribuir para a reflexão da prática e da formação docente.

No que discorre às orientações e acompanhamento do estágio, a turma foi dividida com três professoras orientadoras, após o momento presencial e o retorno das atividades diárias, esse processo foi realizado de forma assíncrona, a vivência do estágio se deu a partir da organização e cronograma das ações a serem desenvolvidas no momento da prática nas

escolas. Logo, cada grupo de orientação se organizou para que a comunicação fosse feita diretamente por meio de mensagens e áudios pelo aplicativo do *WhatsApp* e ligações telefônicas, também com a experiência de acompanhamento de alguns/algumas professores/as pelo *Google Drive*.

A expectativa em contribuir com o processo de formação e profissionalização docente de professores/as em formação no contexto do Parfor vem ao encontro salutar para a ressignificação da prática, haja vista, que o espaço do estágio é também um cenário favorável para troca de saberes, socialização de experiências e de construção de processos na identidade profissional. Para Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O estágio supervisionado traz a especificidade das experiências no chão da escola, proporcionando um reconhecimento da realidade considerando a atuação do acadêmico, o propósito de investigar e encontrar mediações possíveis para melhorar os movimentos e processos pedagógicos:

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Diante da complexidade dessa experiência, o processo formativo no percurso do componente curricular Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte, na região do rio Madeira, perpassa pelas transformações e ressignificações do fazer docente, enfrentando os rios e estradas para afirmação na busca de vivências e experiências docentes, com efeito nas concepções do contexto empírico e nos processos que acontecem através da observação e das experiências vividas nas práticas pedagógicas desse mundão amazônico.

## **NO RIO MAUÉS-AÇÚ: CONTA A LENDA QUE NA ALDEIA DO POVO MAUÉS...**

Da antiga Vila de Luséa, Vila de Conceição e São Marcos de Mundurucania, Maués é um dos quatro municípios mais antigos e recebe o nome da nação indígena Sateré-Mawé.

Encontra-se localizada no Baixo Amazonas no limite fronteiro entre os Estados do Amazonas e Pará. É distante de Manaus cerca de 270 Km e o acesso pode ser de três maneiras: fluvial (barco ou lancha), aéreo e terrestre/fluvial (segue de ônibus até o município de Itacoatiara e de Itacoatiara para Maués). A sede do município é banhada pelo Rio Maués-Açu.

Narrada em lendas, a bela Maués é conhecida pelo título de Terra do Guaraná:

Para os indígenas Maué, o guaraná, é a planta mais poderosa de todas. Eles acreditam que sua semente acaba com as doenças, dá força na guerra e no amor. A lenda narra como a bela Uniaí, após a morte de seu filho, entoa tristes cantos mágicos. Dos olhos do menino nasce o guaraná (FITTIPALDI, 2014, p. 48).

Por ser produtora tradicional da planta que possui o fruto de uma casca bem vermelha e quando maduro a parte interna branca, no imaginário fantasioso, parece um olho humano (raízes da lenda do guaraná). De acordo com dados da Silva (2018), o município tem cerca de 2.600 produtores, o que se estima na produção nacional 2.492 toneladas por ano. A maior produção é comercializada em forma de xarope pela indústria de refrigerantes sabor guaraná que exporta para uma média de 170 países. No contexto local, movimenta as atividades culturais, turísticas e econômicas que são exploradas principalmente na tradicional Festa do Guaraná, celebrada há cerca de 40 anos no mês de novembro e simboliza grande produção e colheita.

A mencionada autora complementa:

A cultura do guaraná possui enorme importância social e econômica para a região de Maués, fazendo parte da cultura e identidade do município, seja com os dias festivos, como a anual festa do guaraná, ou nas manifestações culturais junto ao artesanato, no próprio consumo do tradicional “Çapó”, ou no mais recente e difundido “turbinado”, vitaminado comum no município com diversos outros ingredientes. A verdade é que esse fruto está fortemente presente na cultura e imaginário do povo que o cultiva, vive e respira o guaraná na região desde os tempos ancestrais (p. 19, grifo do autor).

Com relação às aulas do Curso de Pedagogia Parfor/Maués os componentes curriculares ministrados para a turma de Pedagogia/2019 foram: *Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* com carga horária de 60h. O período das atividades não presenciais foi de 09/06/2021 a 17/06/2021. O segundo componente curricular foi *Estágio I* com carga horária de 150h, destas 60h foram realizadas em formato não presencial no período de 16/02/2022 a 19/02/2022 e 90h na prática do Estágio Supervisionado. Nos quais, descrevemos em três momentos: Cenário 01- *Jurupari: Quem*

*disse que havia a conectividade pela internet para as aulas?; Cenário 02 - Lagarta de Fogo Sateré: Expectativa e a realidade para conhecer a turma de Pedagogia Parfor/Maués; Cenário 03 - Papagaio falante Maués: O encontro presencial com a turma no Estágio I.*

O registro do primeiro contato oficial com a turma naquela quarta-feira de 09 de junho de 2021, ainda “cinzenta”, o bom dia pelo grupo de *WhatsApp* foi respondido por três pessoas, de uma turma que listava cinquenta professores/as em formação. Realizamos gravações de pequenos vídeos com breve apresentação. Em seguida, o envio de duas aulas *Power Point* e áudios sobre o Texto 1: *Formação dos conceitos matemáticos e Formação do conceito de número*. E o texto 2: *A importância da História da Matemática* no contexto escolar. Foi uma manhã silenciosa, parecia uma pedra jogada em um lago profundo.

No turno vespertino, a aula de modo assíncrona, que é uma metodologia de ensino e um termo para referir-se às aulas gravadas que geralmente eram enviadas por *WhatsApp* e não existe a possibilidade de interatividade em tempo real, na tentativa de mobilizar os/as professores/as no grupo *Acadêmicos UEA*, foi solicitado que enviassem registros de materiais do dia a dia que representassem a matemática. Os burburinhos das mensagens chegando diretamente de Maués trouxeram diferentes tipos de registros: pratos sobre uma mesa com pupunhas, tucumãs e pés-de-moleque cortados na forma retangular, palmas de bananas, lata de leite, garrafas de café, xícaras e um grupo de professores/as realizando estudos dos textos.

Nesta mesma direção, Aranão (2011) elenca que: “ao longo da história o ser humano construiu seus conceitos matemáticos por meio da utilização de objetos concretos (pedras, sementes etc.), para contar seus pertences, limitar seu território e construir objeto de utilização pessoal” (p. 35):

“Professora não estou em casa, estou na rua aqui vim “no” banco” esta foto dá para trabalhar os degraus, quantas pessoas tem na fila, primeiro, último; alto baixo, grande, pequeno”.

“Professora não estou na cidade, estou aqui em minha comunidade Santo Antônio dos Moraes” (Vozes dos/as professores/as em formação no Componente Curricular Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Noutra imagem apareciam casas de madeira ao fundo, às margens de um lago. Além dos registros fotográficos, enviavam áudios: “Hoje é dia 12 de junho, dia dos namorados, estamos aqui namorando com os estudos”. “Professoras eu não estou entendendo, poderiam me dizer o que é para fazer?” (Vozes transcritas dos/as professores/as em formação no

Componente Curricular Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Com as falas descritas, foi possível percebermos algumas situações: nem todos acessaram as aulas enviadas pelo *WhatsApp* e quem acessava passava adiante em conversas que mais pareciam um “telefone sem fio”. Fatos percebidos durante as avaliações AP1 e AP2 quando disponibilizadas no grupo *WhatsApp*, e, em seguida, choviam mensagens com as mesmas perguntas: “O que é para fazer?”; “Professoras, o que é para fazer?”; “Mandar áudio!”. Queriam a resposta imediata sem realização da leitura. As falas vão de encontro com as análises da pesquisadora Edda Curi (2005) sobre a formação matemática de professores dos anos iniciais ao salientar que: “As especificidades próprias do ensino e aprendizagem de matemática pelas crianças e as características dos professores polivalentes devem ser consideradas no projeto de formação” (p. 1). Neste sentido, o processo de formação docente de professores/as da Educação Infantil e Anos Iniciais requer o desenvolvimento de uma compreensão diferenciada da Ciência Matemática.

Para tanto, é necessário romper medos e crenças limitantes construídas na escolarização e vivenciar a matemática a partir de diferentes concepções de metodologias que realizem diálogos transdisciplinares na prática pedagógica, que aprimorem processos de ensino e aprendizagem e que favoreçam a criatividade e o raciocínio lógico-matemático com a postura investigativa.

Vivenciar a matemática em nosso cotidiano, observando atividades, cabe ao/a educador/a saber propor atividades relacionando as noções de correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação que são os alicerces básicos na construção do conhecimento lógico matemático. Neste sentido, é na formação inicial docente do curso de Pedagogia que se deve proporcionar a compreensão desses conceitos que certamente serão ensinados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I pelo/a docente/pedagogo/a.

A prática docente daqueles/as professores/as em formação inicial, que na maioria das vezes passavam cerca de dois meses longe de suas salas de aula, famílias e comunidades para cursarem as disciplinas da graduação em Pedagogia/Parfor nos encaminha à Freire (2002):

Ensinar exige rigorosidade metódica – adequar as práticas aos saberes que o educando traz de sua realidade. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – que nós professores precisamos saber respeitar os conhecimentos que cada aluno

traz para sala de aula. O ensinar não é transferir conhecimento – o aluno não é uma caixa vazia. Ensinar exige e luta em humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos – o professor tem que saber conviver com as diferenças, compreender seus alunos de forma que não seus direitos. Ensinar exige alegria e esperança – devemos estar em harmonia e demonstrar segurança, assim a esperança vai estar sempre com educando. Ensinar exige querer bem os educandos – ter uma afetividade livre com os educandos e manter um relacionamento harmonioso e educador (p. 72).

## **CENÁRIO 02 - LAGARTA DE FOGO SATERÉ: EXPECTATIVA E A REALIDADE PARA CONHECER A TURMA DE PEDAGOGIA PARFOR/MAUÉS**

O componente curricular Estágio Supervisionado I aconteceu do dia 16/02/2022 a 19/02/2022. Mais uma vez a expectativa de conhecer a turma foi desalentada, pois as aulas aconteceram de modo assíncrona. Teve a finalidade prática de trabalhar à docência na Educação Infantil com a compreensão e reflexão à luz da teoria e da prática, com o amplo desafio da observação e do diagnóstico da realidade educacional, em que a concepção teórica do/a professor/a é refletida no dia a dia, na partilha e na troca de experiências. É preciso perceber-se estudante/pesquisador/a na/com a prática pedagógica frente ao distanciamento investigativo, para perceber-se simultaneamente no exercício da docência e na observação/reflexão das próprias ações.

Naquele primeiro dia de aula foi enviado um pequeno vídeo pelo *WhatsApp*, uma mensagem de texto sobre a importância do estágio supervisionado, a troca de saberes e as vivências de nossos cotidianos na Educação Infantil. O componente curricular Estágio I foi ministrado de modo assíncrona, a comunicação foi imediata quando perguntamos: “Quantos de vocês estão atuando na Educação Infantil?”. As respostas em sequência registravam as dúvidas, perguntas e até justificativas de onde estavam naquele momento:

“Eu estou trabalhando como coordenador de escola! mas minha escola tem educação infantil”;

“Eu também nunca trabalhei com educação infantil, mas aqui na escola onde eu trabalho tem professor de educação infantil”;

“Eu trabalhei um mês somente em educação infantil”;

“Professora esse é meu 2º ano como a turma de educação infantil”;

“Professora, eu trabalho do 2º ao 5º ano e do 6º ao 9º, não tem turma de educação infantil”;

“Professora na escola que trabalho tem educação infantil”.



“Eu, não atuo como professora, mas já trabalhei com a turma da educação infantil”;

“Professora boa tarde, eu não atuo como professora em sala de aula, mas na comunidade onde moro tem turma de Educação Infantil posso realizar meu estágio na comunidade em que moro”.

(Vozes dos/as professores/as em formação no Componente Curricular Estágio Supervisionado I).

Esses trechos são de mensagens do grupo de *WhatsApp* do Estágio I, registros das "conversas" dos estudantes com as professoras. Podemos analisar que foi uma avalanche de questões, algumas bem específicas, foi necessário pensarmos e pesquisarmos para o retorno às perguntas. A maioria dos/as professores/as do Curso de Pedagogia/Parfor exerce o magistério, e o momento do estágio é justamente para compreender fundamentos teórico-metodológicos na relação pesquisa para a formação docente. É olhar para a prática e desenvolver uma análise crítica investigativa, identificando ações e resultados nos momentos e lugares na Educação Infantil, mediante uma proposta de pesquisa-ação a partir dos registros em cadernos com a etnografia do cotidiano dentro da própria sala de aula e não, a sala do “outro”.

Os estudos foram sistematizados em IV Unidades, respectivamente: *A importância do estágio curricular*; *A docência na educação infantil*; *A pesquisa ação (elaboração do projeto de aprendizagem)* e *Relatório de Estágio I*. Por este percurso foi trabalhado todo um processo de análise e reflexão/ação, estágio e docência na Educação Infantil, reconhecendo-se como sujeito que transforma um trabalho da sala de aula em espaço de práxis.

No bojo do grande debate teoria e prática do Estágio Supervisionado na formação de professores/as, mencionamos Franco (2012), pois o estágio para quem já exerce o magistério é uma proposta de formação contínua:

O estágio para professores-alunos que já exercem o magistério tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente, que requer constante revisão de práticas com fundamento em referencial teórico que lhe permita como resultado a incessante busca de uma educação de qualidade (p. 139).

Nessa mesma direção, comungamos com Lima (2018) sobre a necessidade de investigar e analisar as atividades de Estágio/prática/ensino:

considerando-as como um dos importantes eixos dos cursos de formação de professores e como espaço propício à reflexão. Assim, a prática reflexiva e dialogada com a teoria estaria sendo realizada por meio da pesquisa e dos seus

desdobramentos. Reiteramos a importância de que os envolvidos nas atividades do Estágio/Prática de Ensino possam levantar elementos de compreensão sobre o trânsito dos alunos estagiários entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, no sentido de identificar a cultura do magistério e as aprendizagens dela decorrentes (p. 27).

Da teoria à prática do estágio supervisionado, os registros fotográficos chegavam, cada um de um lugar diferente, lembravam-nos que a atenção ao relatório de estágio não deveria ater-se apenas ao descrever as atividades realizadas, mas sim, uma reflexão sobre teoria e prática no fazer docente e também contextualizar aos desafios em virtude da Pandemia Covid-19, que diretamente impactou na formação docente.

### **CENÁRIO 03 - PAPAGAIO FALANTE MAUÉS: O ENCONTRO PRESENCIAL COM A TURMA NO ESTÁGIO I**

O componente curricular Estágio I encerrou-se de modo presencial entre os dias 04/07/2022 a 07/07/2022. Nessa ocasião, as professoras orientadoras de Estágio Supervisionado discutiram sobre a formação de professores/as e informaram que a disciplina acontece de forma modular.

Iniciou-se com uma viagem de barco que dura em média 18h, tempo de observações e contemplações do belo das paisagens amazônicas que ao mesmo tempo vão de encontro com as complexidades do que é realizar a formação docente nos longínquos municípios do Estado do Amazonas. Essa formação acontece no período das férias escolares, no caso, a maioria da turma precisou sair de suas comunidades para a finalização da disciplina de modo presencial.

Neste sentido, analisar o papel das políticas públicas educacionais para a formação de professores/as é também reconhecer o quanto a Universidade Pública é fundamental no processo de seleção do corpo docente para ministrar os componentes curriculares dos cursos de formação que compõem o calendário do Parfor/UEA. Geralmente são editais que desde o processo de inscrição apresentam a rigurosidade científica de qualificação docente para a atuação na Docência no Parfor/UEA.

Diante das reflexões sobre formação inicial de professores/as que atuam na docência com as peculiaridades das salas de aula em escolas públicas, com o “currículo oculto” no cotidiano das salas de aula do ensino regular, salas multisseriadas, ou salas de

aula bilíngue (em área indígena do povo Sateré-Mawé), em cada uma dessas realidades materializa-se a formação inicial com a singularidade etnopoética da/na diversidade sociocultural no município de Maués/AM.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As turmas do curso de Pedagogia do Parfor/UEA nos municípios de Nova Olinda do Norte e Maués no período de 2020 a 2022 apresentam em suas construções históricas e culturais a imersão na proposta de formação docente que dialoga saberes em lugares longínquos, mas que estabelecem a ruptura dos desafios do que é ser/fazer educação que vão desde o deslocamento ao acesso para chegar ao chão da escola.

Para realizar seus estudos em nível superior da profissionalização docente, esses/as professores/as passam vários dias fora das suas comunidades e longe de familiares e da própria sala de aula, na qual a reflexão ser aluno/a e ser professor/a se encontram tal qual a correnteza das águas dos rios. Onde as histórias foram contadas, “por onde os pés caminharam” ouvimos tantas histórias: de rabetas que afundaram, trabalhos da faculdade foram salvos em sacos de plástico, filhos que nasceram, o momento em que vinham à cidade para tentar comunicação com as professoras e elas não respondiam a mensagem de *WhatsApp*, ou ainda, “sobrevivi” à Covid.

Nesse compasso, imaginamos a escola no contexto amazônico, onde ser professor/a tem o diferencial de entrelaçar-se às diferenças linguísticas e culturais (considerando os povos originários Maraguá, Munduruku e Sateré-Mawé, aos quais parte destes/as professores/as atuam também nas escolas indígenas). Neste sentido, a formação docente é realizada de modo diferenciada nas salas de aulas multisseriadas e o magistério faz-se na aprendizagem na relação teoria e prática do saber científico ao distanciar-se do senso comum e compreender-se enquanto sujeito ensinante e aprendiz na arte docência, única e singular de ser estudante na busca da formação docente nas paragens do rio Madeira e rio Maués-Açu.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora,

2001.

ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

ARAÚJO, A. N. Rumo aos ventos do Oeste: o rio da Madeira e as zonas de fronteiras ibéricas na Amazônia centro-meridional (1639-1723). In: **Anais...** IV Encontro Internacional de História Colonial. Paisagens nas fronteiras: natureza e sociedade nos confins da América portuguesa / Rafael Chambouleyron & Karl-Heinz Arenz (orgs.). Belém: Editora Açáí, volume 8, 2014.

BARROS, F. L. S. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? In: **Revista Eletrônica Pedagogia em Ação do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**, v.13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/1197>. Acesso em: 12/04/2023.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 11/05/2023.

BRAGA, C.; BARRONCAS, E. **O eco das águas**. Apresentação de Anísio Mello. Manaus: Gráfica Fênix, 1992.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor: presencial manual operativo**. CAPES. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2782014-manual-operativo-parfor-pdf> Acesso em: 16/04/2023.

CRUZ, N. Ouro negro em Nova Olinda – aqui jorrou petróleo no Amazonas. **Revista Cenarium**, 2020. Disponível em: <https://aamazonia.com.br/ouro-negro-em-nova-olinda-aqui-jorrou-petroleo-no-amazonas>. Acesso em: 11/04/2023.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 37, v. 4, 2005.

FITTIPALDI, C. **A Lenda do Guaraná** – mito dos Sateré Mawé: mais três histórias. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOURA, E. N. Oficina de Contação de histórias para professores dos anos iniciais. In: MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. (orgs.). **Pesquisa, formação e docência processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo**, Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educativo**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

LIMA, D. F. A formação no curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé na Universidade do Estado do Amazonas e o estágio como eixo articulador da prática (Capítulo 3). In: COELHO, L. R.; SILVEIRA, C.; BEZERRA, R. C. E. M. (orgs.). **Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2016. p. 63-75.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica. Uma poética do Imaginário**. São Paulo: Escritura, 2001.

MANAUS. **DECRETO nº 4.780, de 16 de março de 2020**. DECLARA situação anormal, caracterizada como emergencial, no Município de Manaus, e dá outras providências. Manaus: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/478/4787/decreto-n-4787-2020-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-manaus-para-enfrentamento-da-pandemia-do-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5/05/2023.

NOVA OLINDA DO NORTE. Tradição folclórica de Corre Campo e Diamante Negro. **Hoje tem Festa de Boi**, 2021. Disponível em: <https://hojetemfestadeboi.com.br/?p=1069>. Acesso em: 11/04/2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica. Revista UFG-CAC do Curso de Pedagogia**, v. 3, n. 3, e. 4, p. 5-24, 2005/2006.

SILVA, A. C. B. *et al.* **A cadeia de valor do guaraná de Maués**. Manaus: IDESAM, 2018.

SILVA, M. G. S. N. **O Espaço Ribeirinho**. Porto Velho: Terceira Margem, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Resolução nº 017/2020 - CONSUNIV, de 20 de setembro de 2002.** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura

em Pedagogia, oferecido pela UEA por meio da Escola Normal Superior (ENS) e vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) para reconhecimento do curso. Diário da União (DOU) de 01/07/2009. Disponível em: <http://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p17439.pdf>. Acesso em: 17/04/2023.

WANZELER, E. B. P. Itinerários Etnopoéticos da Formação Continuada de Professores/as: Territórios, Saberes e Protagonismo. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Formação docente: princípios e fundamentos 4**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.



## **HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM NOVA OLINDA DO NORTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA TURMA DE PEDAGOGIA PARFOR/UEA (2020)**

---

**Luciano Everton Costa Teles** – Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas. Graduado em História pela Universidade Federal do Amazonas. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas/CEST, e-mail: lcteles@uea.edu.br.

---

### **RESUMO**

O projeto de atividade integradora, de perspectiva extensionista, intitulado *Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos*, nasceu com a finalidade de aglutinar a comunidade acadêmica em torno da atividade, envolvendo-a no processo de pesquisa e extensão, no interior do curso de Pedagogia, com vistas a debater a importância da Educação Patrimonial, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de se tomar o Patrimônio Cultural pedagogicamente. Nesse sentido, como ações desenvolvidas, foi executado um mapeamento do Patrimônio Cultural do município de Nova Olinda do Norte, assim como leituras sistemáticas de textos que tratassem sobre as formas de explorá-lo pedagogicamente e apresentação de caminhos metodológicos para a formulação de ações pedagógicas para deslindar didaticamente o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte.

**Palavras-chave:** Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial; Nova Olinda do Norte.

---

### **ABSTRACT**

The integrative activity project, from an extensionist perspective, entitled “Paths for making pedagogical actions on the Cultural Heritage of Nova Olinda do Norte for didactic purposes”, was born with the purpose of bringing together the academic community around the activity, involving it in the research and extension process, within the Pedagogy course, with a view to discussing the importance of Heritage Education, reflecting on the challenges and possibilities of taking Cultural Heritage pedagogically. In this sense, as actions developed, a mapping of the Cultural Heritage of the municipality of Nova Olinda do Norte was carried out, as well as systematic readings of texts that dealt with the ways of exploring it pedagogically and presentation of methodological paths for the formulation of pedagogical actions to didactically unravel the Cultural Heritage of Nova Olinda do Norte.

**Keywords:** Cultural heritage; Heritage Education; New Olinda do Norte.

---

## **INTRODUÇÃO**

Ao ministrar a disciplina Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia, no âmbito do Programa Especial de Formação Docente (Parfor), no município de Nova Olinda do Norte, no ano de 2020, tivemos a oportunidade de oferecer uma atividade integradora de caráter extensionista aos discentes/docentes em formação inicial.

A atividade proposta foi intitulada de Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos e teve como finalidade indicar rumos metodológicos para a elaboração de atividades pedagógicas que explorassem didaticamente o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte nas aulas de História.

Tal atividade envolveu os discentes/docentes em formação em processos de pesquisa e extensão. No primeiro caso, em função da necessidade de se realizar um mapeamento e uma investigação sobre o conjunto do Patrimônio Cultural do município situado no Rio Madeira. E, no segundo caso, de se apresentar, para a comunidade acadêmica e público em geral, o resultado das investigações materializado em um percurso didático (em texto) para subsidiar as atividades de ensino dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da rede estadual e municipal de Nova Olinda do Norte.

Assim, o intento foi aglutinar a comunidade acadêmica em torno da atividade integradora, movimentando-a no processo de pesquisa e extensão, no interior do curso de Pedagogia, com vistas a debater a importância da Educação Patrimonial, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de se tomar o Patrimônio Cultural pedagogicamente.

Para atingir os objetivos propostos, traçamos como percurso o seguinte: 1) a realização de um mapeamento do Patrimônio Cultural da região, ou seja, de Nova Olinda do Norte; 2) a operacionalização de leituras sistemáticas de textos que versassem sobre as formas de exploração pedagógica a que o Patrimônio Cultural mapeado em Nova Olinda

possa ser submetido; 3) apresentação de caminhos/formas de exploração pedagógica do Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte.

O presente texto está dividido em três partes: a primeira apresenta, de forma sintética, uma discussão sobre os conceitos de História, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. A segunda parte explicita a construção do caminho da elaboração e execução da atividade integradora. E, por último, expõe-se os caminhos metodológicos apresentados para confeccionar ações pedagógicas acerca de como explorar o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos.

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

### **Ensino de História, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial**

Um ponto importante da atividade integradora foi justamente discutir, a partir de uma literatura especializada sobre os temas em questão, o ensino de História, o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial.

Sobre o ensino de História, em geral, é consenso entre os autores da área a premência em superar a perspectiva tradicional de se trabalhar os temas e os conteúdos da disciplina histórica (KARNAL, 2003; BITTENCOURT, 2002). Não há como não questionar uma aula de História que ainda teima em mirar nas ações políticas e militares dos chamados “grandes homens”, nas suas decisões no cenário político interno e externo, assim como nas estratégias bélicas realizadas, enfatizando nomes, datas e fatos políticos e militares como se apenas estes fossem responsáveis pelo “devir histórico”.

Se esta perspectiva positivista de História for associada a ideia de uma “educação bancária” (FREIRE, 1974) – na qual se prega que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas um receptáculo, uma espécie de “página em branco” que deverá ser preenchida de assuntos e conteúdos transmitidos pelo professor em aula –, então teremos um caso de uma configuração “perfeita” de um ensino tradicional e bancário, que, no geral,

acaba gerando uma atitude repulsiva nos alunos em relação às aulas de História. Estas que, para eles, passam a ser vistas como entediadas, chatas e sem sentido histórico.

Só há como mudar essa realidade vencendo efetivamente essas duas perspectivas (de História e de ensino), através da prática de um ensino de História vivo, crítico e dinâmico aliado a uma tendência pedagógica crítico-social e dentro do contexto de uma relação professor-aluno que realce o papel ativo deste no processo de ensino e aprendizagem. Como já assinalamos em outras análises:

É na sala de aula (...) que podemos apresentar uma História diferente, uma História que é construída por um processo de investigação que incorpora a curiosidade, o prazer da descoberta, a vontade de montar um quebra-cabeça através da leitura de documentos de época e de dar inteligibilidades a tais peças por meio da utilização de conceitos e metodologias desenvolvidas no seio da própria disciplina. Esta é uma História viva e cheia de possibilidades! (TELES, 2020, p. 50).

Dessa forma, criar condições para fomentar uma aprendizagem significativa no campo da História é fundamental. E, além da aplicação dos procedimentos e preceitos que regem a produção do conhecimento histórico científico no transcurso do ensino de História, uma estratégia, dentre inúmeras outras, é tomar como objeto de estudo e de exploração didática o Patrimônio Cultural de uma cidade, por exemplo. E aqui estamos diante de dois conceitos essenciais: de Patrimônio Cultural e de Educação Patrimonial.

Em relação ao Patrimônio Cultural, precisamos entendê-lo nas suas dimensões históricas materiais e imateriais. Não devemos, em hipótese alguma, pensá-lo de maneira a restringi-lo aos objetos construídos a partir de “pedra e cal” ou “metal” (prédios, monumentos, etc.), de modo a desconsiderar a categoria imaterial e, com isso, silenciar ou excluir contribuições culturais e espaços/lugares erigidos por diferentes grupos, como indígenas e afro-descendentes. Assim, lugares, festas, religiões, formas de medicina popular, música, dança, culinária, técnicas e outras manifestações precisam ser abarcados de fato.

Pela categoria imaterial, segundo José Reginaldo Santos Gonçalves, a ênfase recai:

menos nos aspectos materiais e mais nos aspectos ideais e valorativos dessas formas de vida. Diferentemente das concepções tradicionais, não se propõe o tombamento dos bens listados nesse patrimônio. A proposta é de “registrar” (...) práticas e representações e de fazer um acompanhamento para verificar sua permanência e suas transformações (1996, p. 21, grifo do autor).

A atividade integradora realizada com a turma de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte buscou contemplar o Patrimônio Cultural local no sentido de não o circunscrever ao conjunto de monumentos e objetos antigos materializados em jornais, revistas, documentos oficiais e edificações (os quais certamente devemos identificar, resgatar, preservar e conhecer suas histórias e seus diferentes significados), mas também o considerando como lugares, festas, religiões, formas de medicinas populares e similares, imaterialidade digna de registros e estudos.

Cabe acentuar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, entende como Patrimônio Cultural brasileiro:

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I. as formas de expressão;
- II. os modos de criar, fazer e viver;
- III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Tanto o Patrimônio Cultural material como também o imaterial potencializa a reconstrução de um passado, multifacetado e complexo, que mantém uma ligação orgânica com o presente e que muito o explicita e clarifica, envolvendo questões ligadas à história e a memória (LE GOFF, 1994), por isso, a importância em se empregar a Educação Patrimonial, concebida como:

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA *et al.*, 1999, p. 4).

Os autores ainda ressaltam que a Educação Patrimonial gera “a preservação sustentável desses bens” e fortalece “os sentimentos de identidade e cidadania” (Idem).

Desse modo, a Educação Patrimonial contribui significativamente para um ensino de História dinâmico e significativo para os alunos da Educação Básica como um todo.

## **METODOLOGIAS**

### **A atividade integradora e seu percurso**

As ações ordenadas e sistematizadas para atingir os objetivos (CARDOSO, 1982) da atividade integradora foram construídas de forma coletiva, em especial pelos envolvidos no projeto (coordenador e discentes/docentes). Nesse sentido, as ações desenvolvidas foram:

1. Mapeamento do Patrimônio Cultural da região de Nova Olinda do Norte;
2. Leituras sistemáticas de textos que versassem sobre as formas de exploração pedagógica do Patrimônio Cultural mapeado no município;
3. Apresentação de caminhos/formas de exploração pedagógica do patrimônio cultural de Nova Olinda do Norte.

Cabe também realçar que a proposta de atividade integradora lançou mão de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisas documental/monumental e bibliográfica, identificando e discutindo elementos significativos da Educação Patrimonial, apontando caminhos e perspectivas deste tipo de exploração pedagógica.

Com efeito, num primeiro momento, apresentamos a proposta da atividade aos acadêmicos do curso de Pedagogia no início da disciplina Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cientes da proposta, os alunos/docentes então formaram cinco grupos. Cada grupo escolheu um patrimônio com relevância histórica e cultural em Nova Olinda do Norte.

Após esta primeira etapa, os discentes/docentes de cada grupo ficaram responsáveis por realizar uma investigação histórica sobre o Patrimônio Cultural escolhido e elaborar um breve texto o contextualizando histórica e culturalmente. Na sequência, cada grupo montou um slide com a imagem do seu Patrimônio Cultural contendo o seu histórico e sua relevância cultural. Isto conforme o modelo abaixo:



**Figura 1:** Modelo de slide para a apresentação da atividade acerca do Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte/AM



**Fonte:** Acervo do autor, 2020

Após a apresentação de todos os slides, ocorreu uma roda de conversa com a finalidade de debater o que havia sido exposto por cada grupo para, no calor do debate, apontar maneiras de aproveitar o material elaborado e também de confeccionar caminhos metodológicos para a exploração didática e pedagógica do Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte.

## RESULTADOS

### **Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos**

No período de 15/1 a 22/1/2020, no seio da disciplina Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como parte das suas atividades, organizamos e preparamos a atividade integradora denominada de *Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos*. Cada grupo efetuou a sua pesquisa sobre o Patrimônio Cultural escolhido, com vistas a elaborar um slide com a imagem do Patrimônio e um breve histórico sobre ele. Com a orientação do professor da disciplina, Luciano Teles, algumas reuniões foram feitas para tratar do assunto.

**Figura 2:** Biblioteca do Núcleo de Estudos Superiores de Nova Olinda do Norte/AM



**Fonte:** Acervo do autor, 2020

No dia 22 de janeiro de 2020, no auditório do Núcleo de Estudos Superiores de Nova Olinda do Norte, sucedeu a atividade. Como primeiro momento, cada grupo, formado pelos discentes/docentes da turma de Pedagogia, apresentou o Patrimônio Cultural escolhido. Na sequência, uma roda de conversa emergiu e debateu sobre o que foi exposto pelos grupos com a finalidade de propor caminhos metodológicos para se confeccionar ações pedagógicas, especificamente de como abordá-lo didaticamente.

**Figura 3:** Alguns dos Patrimônios Culturais escolhidos

Igreja



Porto



Prefeitura



Festival Folclórico



**Fonte:** Acervo do autor, 2020

No calor do debate, chegou-se a um consenso acerca da importância de se tomar o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte como objeto da disciplina histórica na Educação Básica, em especial na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pois é tarefa específica da Educação Patrimonial perscrutar as redes de

significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização (HORTA *et al.*, 1999, p. 7).

Trabalhar pedagogicamente o Patrimônio Cultural do município concorre, nesse cenário, para que os alunos se sintam como parte do fluxo histórico da sociedade em que estão inseridos e, assim, percebam a dinâmica dos tempos passado-presente-futuro, particularmente como se articulam e como os fatos e fenômenos culturais os perpassam.

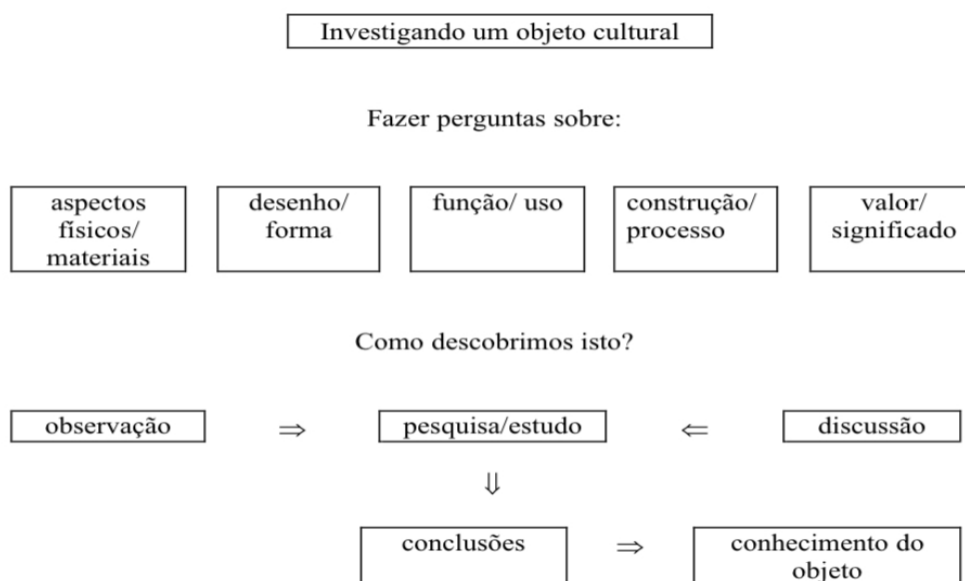
Dessa forma, a Educação Patrimonial se constitui como um “instrumento didático-pedagógico” que pode assumir “a responsabilidade de alfabetizar culturalmente os estudantes e cidadãos, possibilitando através de boas implicações no processo educacional, novas e diferentes leituras do espaço e da sociedade” em que estão inseridos, fortalecendo “o processo de valorização histórica” dos bens culturais (CARVALHO, 2022, p. 25).

Além disso, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN – Lei 9394/96), no seu artigo de número 26, coloca em relevo a possibilidade de se trabalhar, a partir do currículo escolar, especialmente da sua parte diversificada, o estudo das características regionais e locais da sociedade e da cultura (BRASIL, 1996). Já os

*Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) trazem em seu bojo os temas transversais, com destaque para um deles: a *Pluralidade Cultural*. Portanto, há espaço legal (e aqui citamos alguns destes marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais) para viabilizar a Educação Patrimonial na rede municipal e estadual de Nova Olinda do Norte.

Com este horizonte em foco, e como fruto da atividade integradora (apresentação e debate), optamos por indicar, como caminhos para se confeccionar atividades e/ou materiais pedagógicos de modo a tomar o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos, a metodologia registrada na figura abaixo:

**Figura 4:** Metodologia da Educação Patrimonial



**Fonte:** HORTA *et al.*, 1999, p. 8

Isto posto, como primeiro passo da atividade, devemos escolher o objeto cultural a ser analisado (prédios históricos, festas, museus, etc.). Em seguida, o investigamos por intermédio de cinco perguntas considerando o seu aspecto físico/material, o seu desenho/forma, a sua função/uso, a sua construção/processo e o seu valor/significado. Para responder às perguntas formuladas, o processo de investigação e pesquisa se coloca como fulcral.

Nessa esteira, há etapas metodológicas a serem seguidas, e elas são quatro: 1) Observação – compreende a etapa em que os alunos realizam uma gama de perguntas ao Patrimônio Cultural escolhido, para obter informações sobre ele; 2) Registro – refere-se a descoberta dos alunos acerca do objeto cultural abordado, materializada em desenhos, textos escritos ou falas; 3) Exploração – diz respeito à análise propriamente dita, seguindo os passos do método científico (formulação de hipóteses, discussões, pesquisas e resultados); 4) Apropriação – consiste em explicitar o significado atribuído pelos alunos ao objeto cultural analisado, em geral ligado à sua importância histórica, social e cultural (HORTA *et al.*, 1999, p. 9).

Com isso, e a partir da autonomia e criatividade do professor, é possível fabricar um conjunto de atividades tomando o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte como objeto de estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de História tradicional e a educação bancária precisam ser questionados e superados. Tornar as aulas da disciplina histórica atraentes, vivas e dinâmicas requer novas linguagens e atividades pedagógicas nas quais os alunos sejam o centro do processo de ensino e aprendizagem. A Educação Patrimonial é um caminho a seguir. Ou seja, tomar o Patrimônio Cultural, material e imaterial, para fins didáticos e pedagógicos, como objeto de estudo, como fonte primária para o ensino de História, é substancial para esse intento.

A atividade integradora, de caráter extensionista, com as apresentações e debates efetuados, explicitou a importância da Educação Patrimonial e preconizou caminhos metodológicos para se criar ações/atividades pedagógicas tendo os objetos culturais como alvos, propondo, assim, esse rumo para um ensino de História envolvente, cativante e significativo.



## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARVALHO, Luiz Felipe Miguel da Silva. **O uso do Patrimônio Cultural e da História Local como ferramentas didáticas no ensino de História: possibilidades para a sala de aula**. Dissertação (Mestrado em História), Recife: PPGH/UFPE, 2022.

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, cultura política e patrimônio histórico. *In: O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/ Departamento do Patrimônio Histórico, 1992, p. 37-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Retórica da Perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico da Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

KARNAL, Leandro (org.). **História da sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. *In: \_\_\_\_\_*. **História e memória**. 3. ed. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 535-553.

MURTA, Stela Maris & ALBANO, Celina (orgs.) **Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Território Brasilis, 2002.

TELES, Luciano Everton Costa. História, consciência histórica e as novas linguagens no processo de ensino-aprendizagem: um debate a partir da experiência no Parfor/AM. *In*: SOUZA, Luciane Lopes de, et. al. (orgs.). **Parfor UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Coleção Parfor UEA 10 anos, v. 2, Curitiba: CRV, 2020.



## **O USO DE EXSICATAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZADOS E OPORTUNIDADES**

---

**Marta Regina Pereira** - Professora na Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior, e-mail: mrpereira@uea.edu.br

**Katell Uguen** - Professora na Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior, e-mail: kuguen@uea.edu.br

**Jair Max Furtunato Maia** - Professor na Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior, e-mail: jmaia@uea.edu.br

---

### **RESUMO**

O uso de exsicatas como recurso didático no ensino de botânica no ensino fundamental tem benefícios como estimular o interesse, desenvolver habilidades científicas e promover a compreensão dos conceitos botânicos. As exsicatas podem ser utilizadas em atividades práticas e permitem a observação detalhada das plantas. A implementação dessas práticas em São Paulo de Olivença tem gerado resultados positivos, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. É importante continuar buscando melhorias e feedbacks para maximizar os benefícios do uso de exsicatas. O uso desse recurso contribui para a formação acadêmica e profissional dos alunos, além de promover a conscientização sobre a preservação ambiental.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Amazônia; Aula de campo.

---

### **ABSTRACT**

The use of herbarium specimens as a teaching resource in botany education at the elementary level has benefits such as stimulating interest, developing scientific skills, and promoting understanding of botanical concepts. Herbarium specimens can be used in practical activities and allow for detailed observation of plants. The implementation of these practices in São Paulo de Olivença has yielded positive results, improving the teaching, and learning process. It is important to continue seeking improvements and feedback to maximize the benefits of using herbarium specimens. The use of this resource contributes to the academic and professional development of students, as well as promoting awareness of environmental preservation.

**Keywords:** Teacher training; Amazon; Outdoor learning.

---

## INTRODUÇÃO

A educação básica é uma fase crucial para a formação acadêmica e pessoal dos alunos. Durante esse período, é importante que os estudantes desenvolvam habilidades que os preparem para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Uma das áreas do conhecimento que merece destaque é a botânica, que estuda as plantas e sua interação com o meio ambiente, principalmente em se tratando de educação na Amazônia, pois podemos utilizar a maior floresta tropical do mundo como recurso didático.

A utilização de exsicatas como recurso didático tem se mostrado uma prática relevante e eficiente no ensino de botânica. Elas são amostras de plantas prensadas, desidratadas e montadas em papelão, com informações relevantes sobre a espécie representada (PEIXOTO; MAIA, 2013). Ao longo dos anos, pesquisadores e educadores têm explorado o potencial dessas coleções como ferramenta pedagógica, evidenciando sua história, técnicas de confecção e seu uso no Brasil. Diversos estudos têm abordado o papel de exsicatas no ensino, destacando sua contribuição para o aprendizado dos estudantes. Dias *et al.* (2019) discutem a importância de exsicatas como fonte de informação botânica e apresentam uma análise detalhada de sua história, técnicas de confecção e uso no contexto brasileiro.

Silva *et al.* (2020) exploram o potencial das exsicatas como recurso didático no ensino de botânica, ressaltando sua capacidade de estimular a observação, a identificação de espécies e a compreensão dos aspectos morfológicos das plantas. O estudo destaca ainda a possibilidade de utilizar as exsicatas como ponto de partida para discussões sobre ecologia, conservação e interações entre as plantas e seu ambiente.

Precisamos buscar formas de atrair a atenção dos alunos. Para isso, alguns autores investigam o uso de exsicatas como recurso pedagógico no ensino de botânica, enfatizando sua aplicação no desenvolvimento do pensamento científico e na promoção da alfabetização botânica. Podemos ainda destacar a importância da interação direta com as exsicatas, permitindo que os estudantes explorem as características das plantas e ampliem seus conhecimentos (SILVA, 2008). O uso de exsicatas como recurso didático no ensino de

botânica vem demonstrando a sua efetividade na promoção do aprendizado significativo dos estudantes. Podemos destacar a importância de integrar as exsicatas a outras estratégias pedagógicas, como atividades práticas, saídas de campo e uso de tecnologias educacionais (SILVA *et al.*, 2019). Batista e Araújo (2015) investigam o potencial das exsicatas como recurso didático em botânica para o ensino médio. O estudo ressalta a importância de trabalhar com exsicatas para despertar o interesse dos estudantes pela botânica e incentivar a compreensão dos conceitos fundamentais da disciplina.

Neste contexto, fica evidente a relevância das exsicatas como recurso didático no ensino de botânica. Por meio dessas amostras, os estudantes têm a oportunidade de se aproximarem das plantas de forma prática, visual e investigativa, desenvolvendo habilidades de observação, identificação e compreensão dos aspectos botânicos. Dessa forma, o uso de exsicatas contribui para a construção do conhecimento científico e a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a preservação da biodiversidade. Neste estudo de caso, com discentes do curso de ciências biológicas, modalidade Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), espera-se que eles possam levar prontamente as novas técnicas aos mais distantes locais da Amazônia.

## **METODOLOGIA**

Este estudo de caso foi conduzido no âmbito do curso de ciências biológicas, modalidade Parfor, no município de São Paulo de Olivença, durante a disciplina de sistemática das fanerógamas, durante o mês de janeiro de 2023, com uma turma de 33 estudantes, sendo a maioria da etnia Ticuna. O município de São Paulo de Olivença está localizado na região do Alto Solimões, na margem direita do Rio Solimões. O município, em 2021, tinha uma população estimada em 40837 habitantes (IBGE, 2023).

Ao longo da atividade, foram abordadas as técnicas de coleta, identificação e prensagem do material vegetal, que são etapas fundamentais antes da confecção das exsicatas. Assim, os alunos tiveram a chance de criar suas próprias exsicatas e praticar a

identificação das amostras coletadas, além de utilizá-las como recursos didáticos para o ensino fundamental dentro da sala de aula e de fazer divulgação para o público em geral.

## **DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA**

Foram executadas todas as etapas essenciais na elaboração das exsicatas, desde a coleta até a costura do material. Como resultado principal, destaca-se o elevado interesse e entusiasmo dos acadêmicos, que demonstraram um empenho incansável na realização de um trabalho de qualidade.

Inicialmente, organizamos a aula de campo, onde foram discutidos princípios fundamentais, desde o modo de se vestir até o comportamento adequado em campo, demonstrando preocupação com os colegas e evitando deixar alguém para trás. Esses tópicos foram abordados durante todo o percurso e resultaram em uma atmosfera positiva de interação (Figura 1). A aula de campo pode oferecer uma oportunidade única para a aplicação prática dos conceitos aprendidos em sala de aula, permitindo aos estudantes uma imersão direta nos complexos ecossistemas naturais e na experiência prática. Rickinson *et al.* (2004) enfatizam a importância de discutir e estabelecer princípios básicos antes da atividade a fim de garantir a segurança, o respeito mútuo e o aproveitamento máximo da experiência.

O ambiente natural, seja com vegetação de floresta, campina ou mesmo ambiente alterado, proporciona um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipe e cooperação. Pode-se destacar a importância de promover uma cultura de cuidado e preocupação com os colegas durante as aulas em campo.

Ao longo do trajeto, é fundamental que sejam estimuladas discussões sobre aspectos comportamentais, tais como o respeito pelo meio ambiente, a importância de seguir as regras de segurança e a consciência coletiva. Essas reflexões ajudam os alunos a compreender a importância de agir de forma responsável, não apenas em relação a si mesmos, mas também em relação aos outros participantes e ao ambiente no qual estão inseridos. Em suma, a organização da aula de campo deve incluir a discussão de princípios

básicos de comportamento e de cuidado com os colegas, que serão aplicados ao longo do trajeto. Essa abordagem é respaldada por diversos autores da área, que enfatizam a importância de promover uma cultura de respeito, cooperação e responsabilidade durante as atividades ao ar livre, princípios estes que os discentes têm o compromisso de levar para suas salas de aula (Figura 1).

**Figura 1.** Aula de campo para coleta de material e estudo das características ecológicas das plantas



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Em um segundo momento, foram apresentadas as práticas de coleta, fotografia e prensagem do material botânico, ressaltando a importância das técnicas de coleta e prensagem de material botânico para estudiosos, cientistas e entusiastas da botânica (Figura 2). Estas técnicas permitem a preservação das plantas e facilitam sua análise e estudo posterior, bem como são importantes materiais didáticos para o ensino de botânica. Durante a atividade, todos os estudantes exploraram estas técnicas, tendo a oportunidade de realizar todas as etapas.



**Figura 2.** Aplicação da prática em campo com as técnicas de coleta e prensagem do material botânico com material confeccionado pelos próprios estudantes



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Durante a prática, também foram abordadas formas de tirar boas fotografias para a botânica, levando em consideração a importância dos detalhes, mas sempre abordando de uma forma que possa ser reproduzida nas salas de aulas das escolas de ensino médio e fundamental (Figura 3). A fotografia na botânica desempenha um papel fundamental na documentação e no estudo das plantas. Ela permite a captura de características e detalhes precisos das espécies, servindo como uma referência visual valiosa para identificação e análise posterior. Ao considerar a escala, é importante incluir um objeto de referência conhecido, como uma moeda ou régua, próximo à planta fotografada. Isso proporciona uma noção clara do tamanho da planta, facilitando a comparação com outras espécies.

Além disso, a atenção aos detalhes é crucial para obter fotografias de qualidade. Ao capturar imagens de flores, por exemplo, é essencial focalizar os órgãos reprodutivos, como estames e pistilos, e observar características distintivas, como a disposição das pétalas e a forma da corola. Para folhas, é importante destacar a enervação e características como margem, formato e textura. No entanto, é importante reconhecer que a secagem das plantas pode alterar suas cores originais. Durante o processo de secagem, algumas plantas podem sofrer mudanças na pigmentação, resultando em uma aparência desbotada ou alterada em



comparação com o estado vivo. Portanto, é crucial documentar cuidadosamente as cores durante a coleta e fotografar as plantas em seu estado mais vibrante sempre que possível.

Além da fotografia, o uso de um caderno de campo é uma prática essencial para os botânicos. Anotar detalhes importantes, como cor, cheiro e exsudato (secreção das plantas), ajuda a complementar as informações visuais e a registrar características que podem ser perdidas após a secagem. Além disso, o caderno de campo permite registrar informações sobre a área de coleta, como coordenadas geográficas, habitat, altitude e outros dados relevantes. Essas anotações são essenciais para o estudo posterior das plantas e para a construção de um banco de dados completo e preciso.

Em resumo, a prática de tirar fotografias para a botânica deve levar em consideração a escala e os detalhes das plantas, reconhecendo a possibilidade de alteração de cores durante o processo de secagem (Figura 3). O uso de um caderno de campo para anotar detalhes e informações da área de coleta complementa as fotografias, permitindo um estudo mais completo e preciso das espécies vegetais.

**Figura 3.** Técnicas para produção de boas fotos botânicas

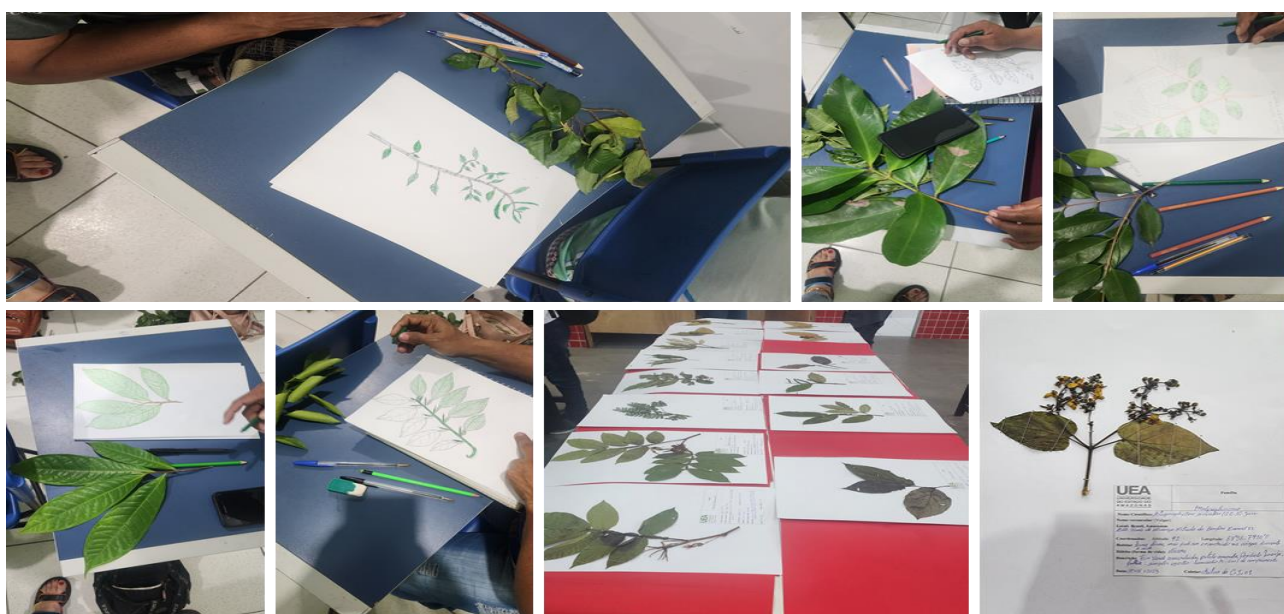


**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Os benefícios do uso de exsicatas como recurso pedagógico vão desde o estímulo à curiosidade até o desenvolvimento de habilidades científicas pelos alunos. Ao manipular as

exsicatas, os alunos tiveram a oportunidade de observar detalhes das plantas que muitas vezes passam despercebidos em um ambiente natural. Além disso, a utilização de exsicatas como material didático permite aos alunos desenvolverem habilidades importantes, como a capacidade de identificar espécies e entender suas características morfológicas. As exsicatas podem também ser utilizadas em atividades práticas, como a montagem de herborizações e a realização de experimentos relacionados à análise de estruturas vegetais. Essas atividades permitem aos alunos aplicarem o conhecimento adquirido em sala de aula de forma prática e desenvolverem habilidades científicas essenciais para sua formação acadêmica (Figura 4).

**Figura 4.** Na sala de aula, as plantas foram identificadas até o menor nível hierárquico possível. Foram confeccionadas ilustrações para auxiliar no processo de identificação e, com as plantas prensadas, foram confeccionadas as exsicatas



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Uma outra questão abordada e bastante discutida durante todo o processo foi a importância da botânica no ensino fundamental e como as exsicatas podem auxiliar na compreensão dos conceitos. A botânica é uma disciplina fundamental para o ensino fundamental, pois permite aos alunos compreenderem a importância das plantas em nosso planeta, além de fornecer informações sobre a sua estrutura, funcionamento e papel no

ecossistema. De acordo com Jones *et al.* (2018), as exsicatas são uma das ferramentas mais úteis para auxiliar na compreensão desses conceitos. As exsicatas são uma excelente maneira de observar de perto a estrutura das plantas, incluindo suas raízes, folhas e flores. Além disso, elas permitem aos alunos aprenderem a identificar diferentes espécies de plantas e conhecerem suas características distintivas. O estudo das exsicatas também pode ajudar os alunos a entenderem como as plantas se adaptam a diferentes ambientes e como são afetadas pelas mudanças climáticas.

As exsicatas são exemplares secos e prensados de plantas que podem ser estudadas em detalhes. Elas consistem em amostras de plantas coletadas no campo, que são prensadas e secas, mantendo sua forma e estrutura original. Essas amostras são então montadas em cartões ou papéis especiais e etiquetadas com informações detalhadas sobre a planta, como nome científico, local de coleta, data e nome do coletor. Segundo Smith e Johnson (2020), as exsicatas são amplamente utilizadas em laboratórios e salas de aula como uma referência visual e tangível para os alunos. Ao estudar essas amostras, os alunos podem observar de perto as características morfológicas das plantas, como folhas, flores, frutos e raízes. Isso permite que eles identifiquem as diferentes partes das plantas e compreendam como elas se adaptam ao ambiente em que vivem. As exsicatas compõem a base das coleções botânicas, seja didática ou científica, e fornecem informações sobre a distribuição geográfica das plantas, seus habitats preferenciais e suas relações com outros organismos. Os alunos podem comparar diferentes exsicatas e identificar padrões de distribuição e adaptação das plantas em diferentes regiões.

Portanto, as exsicatas são uma ferramenta valiosa no ensino da botânica, pois permitem aos alunos terem uma experiência prática e visual com as plantas. Elas estimulam a observação e a investigação, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos botânicos.



**Figura 5.** Exposição das exsicatas e das ilustrações botânicas para o público em geral em São Paulo de Olivença/AM



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

A Universidade desempenha um papel fundamental na sociedade, sendo um dos aspectos essenciais a divulgação dos trabalhos realizados por ela. Com base nessa premissa, os acadêmicos decidiram organizar uma mostra aberta à comunidade escolar e ao público em geral (Figura 5). Essa iniciativa permitiu a realização da extensão universitária. A extensão universitária é uma atividade que busca levar o conhecimento acadêmico para além dos muros da instituição, alcançando a sociedade como um todo. A mostra realizada pelos acadêmicos foi uma forma de promover essa extensão, possibilitando à comunidade escolar e à população em geral terem acesso direto aos trabalhos desenvolvidos na Universidade.

A mostra de exsicatas teve como objetivo não apenas divulgar as atividades realizadas pelos acadêmicos durante a disciplina de sistemática das fanerógamas, mas também promover o diálogo entre a academia e a sociedade. Ao abrir as portas da Universidade para a comunidade, proporcionou-se um ambiente de troca de conhecimentos

e experiências, no qual os visitantes puderam se envolver ativamente nas discussões e interagir com os acadêmicos.

**Figura 6.** Exsicatas sendo utilizadas como material didático pelos professores do ensino fundamental, em São Paulo de Olivença /AM



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Os resultados das práticas universitárias já foram aplicados em sala de aula pelos professores e estudantes do Parfor em São Paulo de Olivença, ampliando com celeridade o processo científico e pedagógico (Figura 6). Os estudantes, sendo professores da educação básica, encontram numerosas oportunidades de aplicarem os novos recursos. A implementação das práticas universitárias no contexto educacional de São Paulo de Olivença tem proporcionado benefícios tangíveis. Tanto os professores quanto os estudantes

têm se engajado ativamente nessas abordagens inovadoras, resultando em melhorias perceptíveis no processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes do Parfor têm utilizado as habilidades e conhecimentos adquiridos em sua formação universitária para enriquecer as aulas e promover uma experiência educacional mais dinâmica. Eles aplicam métodos pedagógicos atualizados, recursos didáticos avançados e estratégias de ensino personalizadas, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos. Como resultado, os estudantes se envolvem mais no aprendizado, tornando-se mais motivados e participativos.

Esse avanço significativo é um testemunho do comprometimento dos professores e estudantes envolvidos no Parfor em São Paulo de Olivença. Eles estão demonstrando que a aplicação das práticas universitárias pode transformar positivamente a educação, capacitando os alunos e preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, é importante ressaltar que sempre há espaço para melhorias contínuas. É fundamental que os professores e estudantes do Parfor estejam abertos ao feedback e à reflexão constante sobre suas práticas educacionais. Dessa forma, eles poderão identificar áreas que ainda precisam de aprimoramento e implementar estratégias de forma a maximizar os benefícios do uso das práticas universitárias, principalmente integrando o conhecimento tradicional e científico.

Em suma, os resultados alcançados até agora pelas práticas universitárias implementadas pelo Parfor no município são notáveis e representam um avanço significativo na qualidade da educação. Com o comprometimento contínuo dos professores e estudantes, aliado a uma cultura de melhoria constante, é possível potencializar ainda mais os benefícios dessas práticas, impactando positivamente a formação acadêmica e profissional dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusão, o uso de exsicatas como recurso pedagógico no ensino fundamental pode trazer inúmeros benefícios para os alunos. Além de estimular a curiosidade e o interesse pela botânica, essa ferramenta também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades científicas importantes, como a observação detalhada e a análise crítica das



informações. Por meio de exsicatas, os estudantes podem aprender sobre as diferentes espécies vegetais presentes em seu entorno e compreender melhor sua importância para o equilíbrio do ecossistema.

Para que os professores possam utilizar as exsicatas de forma eficiente em sala de aula, é importante seguir algumas dicas práticas. É necessário preparar as plantas com antecedência, garantindo que estejam secas e prensadas corretamente. Também é importante elaborar atividades que permitam aos alunos explorar as características das plantas e relacioná-las aos conceitos aprendidos nas aulas teóricas. Com esses cuidados, as exsicatas podem se tornar uma poderosa aliada na educação botânica dos alunos do ensino fundamental.

Por fim, convidamos todos os educadores interessados em ampliar seus recursos pedagógicos a experimentarem o uso das exsicatas em suas salas de aula. Acreditamos que essa abordagem pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes e contribuir para a formação integral desses jovens cidadãos conscientes da importância da preservação ambiental.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, L. N.; ARAÚJO, J. N. A Botânica sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, p. 109-120, 2015.

DIAS, K. N. L.; SILVA, A. N. F.; GUTERRES, A. V. F.; LACERDA, D. M. A.; ALMEIDA JR., E. B. A importância dos Herbários na construção de conhecimentos sobre a diversidade vegetal. **Revista Trópica: Ciências Agrárias e Biológicas**, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ccaatropica/article/view/11161>. Acesso em: 6 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JONES, A. B.; SMITH, C. D.; JOHNSON, E. F. **Botany in a Day: The Patterns Method of Plant Identification**. New York: Hops Press. 2018.

PEIXOTO, A. L.; MAIA, L. C. (org.). **Manual de procedimentos para herbários**. Recife: Ed. da Universidade de Pernambuco - UFPE. 2013.

RICKINSON, M.; DILLON, J.; TEAMEY, K.; MORRIS, M.; CHOI, M. Y.; SANDERS, D.; BENEFIELD, P. A review of research on outdoor learning. **National Foundation for Educational Research**. 2004.

SILVA, A. N. F.; ALMEIDA JR, E. B.; VALLE, M. G. Exsicatas como recurso didático: contribuições para o ensino de botânica / Exsicate as didactic resource: support for the teaching of botany. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 24632–24639, 2020.

SILVA, P. G. P. Um histórico da botânica e as dificuldades no estudo dos vegetais: uma questão metodológica? **O Ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos**, p. 15, 2008.

SILVA, J. J. L. *et al.* Produção de exsicatas como auxílio para o ensino de botânica na escola. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 30-37, 2019.

SMITH, J. K.; JOHNSON, L. E. **Botany**: An Introduction to Plant Biology. New York: McGraw-Hill Education. 2020.

## **METODOLOGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PARFOR/UEA**

---

**Gelciane da Silva Brandão** - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede – Polo Manaus – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: brandaoanny2@gmail.com

---

### **RESUMO**

O relato de experiência foi realizado na disciplina *Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a partir de atividades integradoras. As aulas promoveram a interação entre teoria e prática, visando o desenvolvimento de materiais pedagógicos para ensinar Geografia de forma contextualizada. Destaca-se que a disciplina, que foi ministrada no âmbito do Parfor, proporcionou uma excelente oportunidade de compartilhamento de experiências para a prática docente.

**Palavras-chaves:** Parfor; Ensino; Geografia.

---

### **ABSTRACT**

The experience report was carried out in the discipline "Methodology of Teaching / Learning of Geography in Early Childhood Education and in the Early Years of Elementary School", by the National Program for Teacher Training of Basic Education (Parfor) of the Amazon State University (UEA) through integrated activities. The classes promoted the interaction between theory and practice, aiming at the development of pedagogical materials to teach geography in a contextualized way. In the context of the course, which was taught within the scope of Parfor, provided an excellent opportunity to share experiences for teaching practice.

**Keywords:** Parfor; Teaching; Geography.

---

### **INTRODUÇÃO**

O relato de experiência discorre sobre atividades integradoras na disciplina *Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos*

*Iniciais do Ensino Fundamental* em 2022. Ela foi ministrada para a turma de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Conforme a ementa, o objetivo foi analisar e aplicar os métodos de ensino e aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, as atividades integradoras foram estruturadas de forma a promover a interação da teoria com a prática, visando a formação de profissionais aptos a planejar, desenvolver e avaliar atividades geográficas contextualizadas.

Para alcançarmos resultados positivos, realizamos oficinas de produção de materiais pedagógicos para ensinar Geografia no nível fundamental. Dentre as atividades integradoras, apresentamos alguns dos trabalhos que foram compartilhados, a saber: *Atividade pedagógica dos animais aquáticos, O caminho de casa à escola, À moradia ensinada por meio da história, Jogo: A relação com a natureza, Maquete sobre o tema 'Paisagem', Meios de Transporte fluvial e Prática de campo – os achados arqueológicos.*

Por fim, destaca-se que as atividades integradoras na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrada no âmbito do Parfor proporcionaram aos futuros professores importantes contribuições para enfrentar e visualizar os desafios e as demandas presentes na prática docente. Através das atividades integradoras, os alunos adquiriram experiências dos fundamentos necessários para planejar e desenvolver atividades geográficas adequadas à faixa etária das crianças, contribuindo assim para uma educação geográfica de qualidade.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O relato de experiência descreve uma vivência ocorrida no município de Autazes (Figura 1), localizado a 110 km de Manaus, com uma turma composta por 46 estudantes.

**Figura 1** – Cidade de Autazes (AM)



**Fonte:** Portal Amazônia em Rede, 2016

A Geografia possui uma função importante quando tratamos da formação de estudantes, sobretudo por estar voltada para a compreensão do mundo no qual vivemos. Neste sentido, buscamos, em 2022, compartilhar saberes por meio de atividades integradoras na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com discentes do curso de Pedagogia, no município de Autazes (AM), através do Parfor.

A fim de alcançar o objetivo da disciplina, que foi analisar e aplicar os métodos de ensino e aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, procuramos realizar atividades de compartilhamento das experiências dos discentes que também atuam na educação básica. Nesse intuito, propomos que desenvolvessem atividades integradoras a partir de um tema livre relativo à Geografia e produzissem materiais pedagógicos, e os resultados foram diversos.

No âmbito da experiência educacional proporcionada pela disciplina em questão, destaca-se a integração de conhecimentos por meio de uma abordagem pedagógica participativa, haja vista que envolve o planejamento conjunto entre os professores responsáveis pela disciplina em diferentes municípios do Estado do Amazonas. Essa colaboração resultou na promoção de experiências que contribuem para a compreensão do mundo.

Um exemplo relevante vivenciado no Parfor foi o compartilhamento de uma experiência que envolveu a aprendizagem de uma canção clássica em língua geral Amazônica Nheengatu. No quadro 1, apresentamos a canção.

**Quadro 1** – Canção infantil

| MIRA PIRA                                                                                     | CORPO HUMANO                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Akanga, kupé, yuana pí, yuana pí<br>Yuru, nambi, resá, tĩ<br>Akanga, kupé, yuana pí, yuana pí | Cabeça, costa, joelho e pé, joelho e pé<br>Boca, orelha, olho e nariz<br>Cabeça, costa, joelho e pé, joelho e pé |

**Fonte:** Fábio Cavalcante, 2020

A experiência mencionada revelou-se de profunda relevância, haja vista tratar-se de uma imersão em uma produção artística na língua Nheengatu. Solicitamos aos discentes que escolhessem algo para compartilhar conosco, que, na visão deles, seria inédito. Foi assim que pudemos aprender um pouco mais a partir de uma canção, e em outra língua. Esse encontro inédito proporcionou-nos uma sensação singular, representando, indubitavelmente, uma das múltiplas formas de apreensão e compreensão do mundo que nos cerca. Neste sentido, Merleau-Ponty (2006, p. 6) nos lembra que “o mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição: ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”.

Diante da proposta disciplinar e da intenção de compartilharmos diferentes experiências por meio de atividades integradoras, os discentes, que também são professores da educação básica, produziram materiais pedagógicos. Destacamos que o objeto de estudo da Geografia, que é o espaço geográfico, também é entendido como uma produção histórica “[...] produzido pelo homem, enquanto organiza econômica e socialmente” (BRASIL, 2000, p. 109).

Para ser possível a leitura do mundo, é necessário que o docente estimule os estudantes de forma a desenvolverem a compreensão espacial do raciocínio geográfico. “O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra



conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas, como Matemática, Ciência, Arte e Literatura” (BRASIL, 2018, p. 140).

Diante desse entendimento, aplicamos a primeira atividade integradora, a fim de contribuir com a elaboração de materiais a serem aplicados nas aulas da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira atividade consistiu na produção de uma maquete para abordar o tema *Espaço rural*, conforme demonstrado no quadro 2, contendo a unidade temática, habilidade e objetivo do conhecimento que se enquadram de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Quadro 2** – Atividade pedagógica dos animais aquáticos

| <b>GEOGRAFIA 1º ANO</b>                                                            |                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Espaço rural.                                                                                                                                            |
|                                                                                    | <b>HABILIDADES:</b> (EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. |
|                                                                                    | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> O modo de vida das crianças em diferentes lugares.                                                                                                 |
|                                                                                    | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> O sujeito e seu lugar no mundo.                                                                                                                         |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

Conforme explicamos em sala de aula, esta atividade pode ser adaptada com figuras que representem os animais predominantes de cada lugar, objetos, casas e modo de vida. Ela é voltada para alunos do 1º ano e atende às habilidades EF01GE01 da BNCC. Nesse bojo, “é importante perceber que o conhecimento geográfico, assim como outros, não é um conhecimento neutro, mas relaciona-se com o contexto social vivido, saindo dos reflexos da reprodução, que só impõem conteúdos acríticos” (MIRANDA, 2015, p. 45).

Tendo como base a atividade integradora do quadro 2, os estudantes também puderam compartilhar suas propostas integradoras. A atividade apresentada no quadro 3 faz referência ao tema *O caminho de casa à escola*. O percurso diário da casa à escola é uma experiência significativa na vida de uma criança em idade escolar, que deve ser ensinada no 1º ano. “[...] ao desenhar o trajeto que percorre diariamente, ela verificará até aspectos que

não percebia, poderá levantar questionamentos, procurar explicações, fazer críticas e até tentar achar soluções" (CALLAI, 2000, p. 92).

### **Quadro 3 – O caminho da casa a escola**

| <b>GEOGRAFIA 1º ANO</b>                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> O caminho da casa a escola                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                   | <b>HABILIDADES:</b> (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência. |
|                                                                                   | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Pontos de referência                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                   | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Formas de representação e pensamento espacial                                                                                                                                                                                    |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

As crianças devem ser ensinadas a aprender a reconhecer lugares familiares, como esquinas, cruzamentos, parques e comércios, e a se situar em relação a eles. Esse conhecimento coopera para o desenvolvimento de um senso de direção, ajudando na orientação em diferentes contextos geográficos, e insere os princípios da ênfase cartográfica, possibilitando ao aluno pensar e fazer relações, conforme mencionam Castrogiovanni e Costella (2007, p. 28): “A alfabetização é um processo contínuo de interações com o meio, dele abstraindo relações”.

No quadro 4, apresentamos a atividade que teve como tema “Tipos de moradia por meio da história dos 3 porquinhos”. A história dos Três Porquinhos é um conto clássico que nos proporciona pensar, observar e analisar a evolução dos tipos de moradia ao longo do tempo. Nessa narrativa, os três protagonistas constroem casas com materiais diferentes, cada uma simulando um estágio do desenvolvimento da arquitetura e da construção habitacional

#### Quadro 4 – A moradia ensinada por meio da história

| GEOGRAFIA 1º ANO                                                                  |                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Tipos de moradia por meio da história dos 3 porquinhos.</p>                                                                                                                           |
|                                                                                   | <p><b>HABILIDADES:</b> (EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção</p> |
|                                                                                   | <p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia.</p>                                                                                                                   |
|                                                                                   | <p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Mundo do trabalho.</p>                                                                                                                                                               |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

Por meio da história, o docente pode, no 1º ano, trabalhar a habilidade EF01GE06 da BNCC, considerando diferentes tipos de moradia e proporcionando um momento enriquecedor pedagogicamente para as crianças. Para Ramos *et al.* (2012, p. 10), “o ato de contar histórias, junto com a Geografia, propicia um conhecimento adicional e a convivência possibilita a melhora do comportamento da criança, auxiliando suas relações pessoais e sociais, assim como a do futuro professor”.

Na atividade do quadro 5, foi feito um jogo com regras, mas priorizou-se animais do cotidiano, como a onça, o boto, a cobra-grande e a capivara, para falar da relação com a natureza. Salientamos que “[...] ao ensinar Geografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência suas observações do lugar de vivência, para que possam formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica” (CASTELLAR, 2005, p. 31).

**Quadro 5 – Jogo: a relação com a natureza**

| <b>GEOGRAFIA 1º ANO 2º ANO</b>                                                    |                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Jogo: A relação com a natureza.</p>                                                                                                        |
|                                                                                   | <p><b>HABILIDADES:</b> (EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.</p> |
|                                                                                   | <p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Experiências da comunidade no tempo e no espaço.</p>                                                                                 |
|                                                                                   | <p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Conexões e escalas</p>                                                                                                                    |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

Conforme demonstrado no quadro 5, o tema está relacionado à habilidade EF02GE04 da BNCC no 1º ano. São experiências vividas pelos discentes do Parfor de Autazes/AM, que são professores que atuam em escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, algumas à margem do rio, outras que só podem ser alcançadas via estrada. “[...] A capacidade do aluno de fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que aprender Geografia, sendo um exercício que favorecerá a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade” (CALLAI, 2000, p. 92).

No quadro 6, apresentamos a produção de uma maquete para demonstrar as mudanças na paisagem, tanto na urbana como no natural. Além disso, buscamos incentivar a produção de metodologias, pois “[...] as oficinas, que compreendem essas atividades, impulsionam o aluno apropriando-se do conhecimento, permitindo uma interação constante com o lugar do mundo” (COSTELLA, 2008, p. 113).

**Quadro 6 – Maquete sobre o tema: Paisagem**

| GEOGRAFIA 2º ANO                                                                  |                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Paisagens                                                                                                                                                                              |
|                                                                                   | <b>HABILIDADES:</b> (EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares. |
|                                                                                   | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Paisagens naturais e antrópicas em transformação                                                                                                                                 |
|                                                                                   | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Conexões e escalas                                                                                                                                                                    |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

A atividade do quadro 6 é voltada para estudantes do 2º ano, conforme a BNCC, e está relacionada à habilidade EF03GE04, que faz referência às mudanças na paisagem. Segundo Kaercher (2003, p. 13, grifo do autor), “[...] no ensino fundamental, é necessário que partamos das paisagens visíveis e não de conceitos (isso cabe ao ensino médio), ou seja, os conceitos não devem anteceder os conteúdos”.

No quadro 7, apresentamos a produção de barcos de papelão para trabalharmos o tema *Meios de transporte fluviais*, que são comumente usados na região amazônica para transporte de pessoas e mercadorias. De acordo com Callai (2003, p. 60), “[...] a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

**Quadro 7 – Meios de Transporte fluvial**

| GEOGRAFIA 2º ANO                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Meios de transporte fluvial.                                                                                                                                                             |
|                                                                                     | <b>HABILIDADES:</b> (EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. |
|                                                                                     | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação.                                                                                                                        |
|                                                                                     | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> O sujeito e seu lugar no mundo                                                                                                                                                          |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC.



A atividade do quadro 7 é voltada para estudantes do 2º ano, conforme a BNCC, e está relacionada à habilidade EF03GE04, que faz referência às mudanças na paisagem. Segundo Kaercher (2003, p. 13), “[...] no ensino fundamental, é necessário que partamos das paisagens visíveis e não de conceitos (isso cabe ao ensino médio), ou seja, os conceitos não devem anteceder os conteúdos”.

No quadro 8, apresentamos os achados arqueológicos da comunidade do Sampaio, localizada no município de Autazes (AM). A integração entre os achados arqueológicos na disciplina de Geografia e os propósitos da BNCC apresenta potencial para a compreensão entre os aspectos culturais que circundam o modo de vida dos povos tradicionais. O estudo desses vestígios, sob a perspectiva da BNCC, não se limita a uma superficial análise histórica; antes, propõe-se a contemplar uma abordagem multidisciplinar, com destaque para a inserção da Geografia como disciplina norteadora.

#### **Quadro 8 – Prática de campo – achados arqueológicos**

| <b>GEOGRAFIA 3º ANO</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | <p><b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Achados Arqueológicos na comunidade do Sampaio no município de Autazes.</p> <p><b>HABILIDADES:</b> (EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.<br/>(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.<br/>(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p> <p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> A cidade e o campo: aproximações e diferenças</p> <p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> O sujeito e seu lugar no mundo</p> |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

A atividade do quadro 8 é uma demonstração de como proceder na aplicação das habilidades EF03GE01; EF03GE02 e EF03GE03 da BNCC, uma vez que os aspectos culturais também devem ser considerados no ensino de Geografia. Isto é, “para que uma aula de campo seja bem-sucedida são necessários cuidados antes, durante e depois da aula; planejamento e organização são indispensáveis para que ocorra o processo de ensino-



aprendizagem e a aula de campo não se torne mais um passeio coletivo sem proveito algum” (SANTOS; CHIAPETT, 2014, p. 76).

Em outras palavras, o ensino de Geografia contribui para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências como o pensamento crítico, a análise de informações, a capacidade de argumentação e a consciência ética. Essas atividades integradoras estimulam habilidades que são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a participação ativa na sociedade, permitindo que os estudantes se tornem cidadãos informados, responsáveis e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e sustentável. Em suma, o ensino de Geografia desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para compreender e atuar no mundo em que vivem.

## **COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS PARA ENRIQUECER A COMPREENSÃO GEOGRÁFICA**

Abordar a Geografia de forma criativa, seja por meio de maquetes, histórias, jogos, produção de diferentes materiais, ou mesmo aqueles encontrados no lugar de vivência, é uma estratégia que enriquece pedagogicamente a prática docente, possibilitando ampliar a compreensão do espaço geográfico. Aprender a ler o espaço “[...] significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (CASTELAR, 2000, p. 30).

Essa forma de abordar a Geografia contribui para retirar o estigma de uma disciplina isolada, pois é uma ação que busca integrar outros métodos e perspectivas para compreender os fenômenos do espaço geográfico, a fim de superar a fragmentação “[...] das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma, se impliquem as demais regiões do saber” (MARQUES, 1993, p. 111).

A opção em realizar um as atividades integradoras foi uma forma de compartilhamento de saberes na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de

incentivarmos uma geografia mais rica e contextualizada. Notamos um movimento de estímulo para pensar a contextualização da geografia na educação. Pensamos que essa “[...] possibilidade desse cruzamento entre geografia e educação torna-se sobremodo importante num mundo em crise, crise expressa, entre outros modos, nas concretudes do espaço vivido através dos quais as relações sociais se geografizam” (REGO, 2000, p. 08).

Acreditamos que os educadores tiveram a oportunidade de contextualizar a Geografia e torná-la mais relevante para a vida dos alunos, por meio das atividades integradoras. Por meio de apresentações, analisamos que muitos manifestam o interesse em integrá-la a suas atividades. Dessa forma, os estudantes são incentivados a conectar conceitos e conhecimentos de diferentes disciplinas, desenvolvendo um olhar geográfico. Isto é, significa que “o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. [...] que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando” (CALLAI, 2000, p. 94).

Por fim, destacamos que é importante o planejamento e a colaboração entre os professores e é imprescindível tal aspecto para uma atuação contextualizada, para se ter uma visão clara dos objetivos de aprendizagem. Logo, os educadores devem estar dispostos a explorar novas perspectivas e abordagens, superando as barreiras disciplinares tradicionais e fomentando a interconexão de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES**

O relato foi realizado na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ministrada para uma turma de Pedagogia, que faz parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas.

Como experiência, as atividades integradoras na disciplina ministrada foi um encontro de saberes, seja por meio do planejamento pedagógico realizado em conjunto com os demais docentes da mesma disciplina, seja por meio da aplicação das aulas ou ao suscitar experiências que nos ajudam a compreender o mundo.

Em suma, abordagens contextualizadas no ensino de Geografia oferecem aos estudantes a oportunidade de explorar os fenômenos geográficos em sua totalidade, considerando suas múltiplas dimensões. Essa abordagem enriquece a compreensão dos alunos e os prepara para enfrentarem os desafios complexos do mundo contemporâneo, incentivando o pensamento crítico, a criatividade e a visão integrada do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Caracterização da Área de Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: **Educação Geográfica e as Teorias de aprendizagens**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007.

CAVALCANTE, Fábio. **Nheengatu: canções na língua Geral Amazônia**. Disponível em: [https://fabiocavalcante.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Nheengatu\\_Letras.pdf](https://fabiocavalcante.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Nheengatu_Letras.pdf). Acesso em: 22 maio 2023.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da Construção do Conhecimento Geográfico gerado por vivências e representações espaciais**. Tese (Doutorado em Geociências). UFRGS, 2008.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos *et al.* (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARQUES, Mário Ozório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, Ricardo Ferreira. O ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS ATUAIS. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 4, p. 34-49, 2015.

NEVES, Karina Fernanda Travangim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino de Geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus, BA: Editus, 2010.

RAMOS, João Paulo Bernardo; SANTOS, Danilo Gabriel dos; LIMA, Denaíse Esteves de, TEIXEIRA, Humberto Luiz; SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo; VASCONCELOS, Luiz Gonzaga Falcão. **Contaçon de Histórias e o Ensino de Geografia em Atividades Extraescolares**. Disponível em:  
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/41.pdf> . Acesso em: 24 maio 2023.

REGO, Nelson *et al.* **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SANTOS, Ivana Souza Oliveira; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. A leitura de Paisagem no Ensino de Geografia do 6º ano escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 67–84, 2014.

## **RELATO DO PARFOR NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS/AMAZONAS**

---

**Maria Eliane de Souza Pires** - Funcionária da Secretaria de Educação no Município de Boa Vista do Ramos e Coordenadora Local do Parfor/UEA

---

### **RESUMO**

O presente texto traz um relato de sete anos de experiência da coordenadora Profa. Maria Eliane a frente da coordenação local do Parfor/UEA no município de Boa Vista do Ramos. Os desafios vivenciados e conquistas obtidas pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia/Parfor, no período de 2016 a 2023, são retratados em imagens e por relatos autorais da coordenadora local. Esse panorama de experiências retrata parte da relevância exercida pelo Parfor na construção da identidade docente e, conseqüente, formação de professores humanizados e capacitados no interior do estado do Amazonas.

**Palavras-chaves:** Experiência de vida; Extensão; UEA; Parfor.

---

### **ABSTRACT**

The present text brings a report of seven years of experience of the coordinator Profa. Maria Eliane at the head of the local coordination of Parfor/UEA in the municipality of Boa Vista do Ramos. The challenges experienced and achievements obtained by academics of the Pedagogy/Parfor courses in the period from 2016 to 2023 are portrayed in images and in authorial reports by the local coordinator. This panorama of experiences portrays part of the relevance exercised by Parfor in the construction of the teaching identity and, consequently, the training of humanized and qualified teachers in the interior of the state of Amazonas.

**Keywords:** Life experience; Extension; UEA; Parfor.

---

### **INTRODUÇÃO**

O Parfor foi lançado em maio de 2009, com a meta de formar cerca de 330 mil professores que exerciam a profissão sem formação adequada. O plano foi gerido pela Capes

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior. Assim, as secretarias estaduais e municipais de educação e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia das cinco regiões do país tiveram prazo até 21 de novembro de 2015 para informarem na Plataforma Freire quantos professores das suas redes precisavam cursar uma licenciatura ou pedagogia. Foi com base nessa informação que a Capes, junto com as universidades e os fóruns de educação, definiu as vagas para o Parfor 2015. A inscrição dos professores foi de 20 de janeiro de 2015 a 13 de março de 2016.

O plano de formação, lançado em 2009, abriu turmas especiais em cursos de licenciatura e programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuísem formação superior na área em que atuavam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essas turmas foram abertas mediante a convergência de três fatores: as secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal e os institutos federais informaram o número de vagas de que suas redes precisavam; as instituições de ensino superior, que participavam do Parfor, definiram e informaram a oferta de cursos e de vagas, e os educadores fizeram a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar. Todo o processo foi realizado na Plataforma Freire.

## **O PARFOR NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS/AM**

As atividades do Parfor/UEA no Município de Boa Vista do Ramos foram iniciadas com a abertura de uma turma de Pedagogia (1º licenciatura), em 2016. Essa conquista permitiu que professores sem a formação acadêmica apropriada pudessem acessar o ensino de graduação em uma das mais prestigiosas universidades brasileiras – a UEA. O ingresso dos professores-cursistas no curso ocorreu através da análise curricular. Aqueles com maior tempo de docência no ensino fundamental foram selecionados. A partir da iniciativa do Parfor/UEA, foi possível qualificar 51 pedagogos para atuar no ensino básico e na gestão escolar. Essa, sem dúvida, foi uma grande conquista para o município de Boa Vista do Ramos.



Os alunos da primeira turma vivenciaram momentos de muita tensão, e dificuldades, pelo fato de não possuírem um lugar próprio para seus estudos; tendo que retirar alunos das salas de aula para que eles estudassem. Com o passar dos anos, foram convocados pelo Prefeito Municipal e pela Secretária Municipal de Educação para estudarem no Núcleo de Ensino Superior de Boa Vista do Ramos/NESBVR/UEA, uma vez, que a Instituição Superior de Ensino já havia sido construída no município e faltando apenas inaugurá-la, mas nada os impedia de utilizá-la para os estudos universitários. O contato com os professores formadores, colegas e corpo administrativo lhes dava uma certeza de que tudo estava ocorrendo bem. Relatou-se também a alegria e a felicidade dos acadêmicos que cursaram Pedagogia na primeira turma, colou grau em 05 de maio de 2022. Em 2019, iniciou a segunda turma com 48 alunos, que continuam estudando, cursando o 9º módulo, no ano de 2023.

## **IMAGENS DAS TURMA DO PARFOR/UEA SOB A ÓTICA DA COORDENADORA LOCAL**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

### **Primeira Turma 2016**

Alunos da primeira turma do /UEA fazendo atividades. Esses acadêmicos são da zona rural, oriundos de diferentes comunidades, e se deslocam até a sede do município durante os períodos das aulas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Imagem de uma atividade Integradora, desenvolvida na disciplina **Currículo da Educação Básica**, realizada em consonância com a III Jornada Pedagógica promovida pela Secretária Municipal de Educação. A temática desenvolvida foi: **Possibilidades e Desafios na**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Atividade extensionista que oferece oportunidade de vivenciar na prática, a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos sendo trabalhados de maneira concreta.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Certificação dos acadêmicos participar da *Atividade Integradora* realizada pela turma no primeiro período do curso de Pedagogia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Acadêmicos da primeira turma de Pedagogia do realizando atividade de componente curricular de educação do campo, haja vista que a grande maioria dos acadêmicos são oriundos da zona rural.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

### **Segunda Turma do 2016**

Segunda turma de Pedagogia do P realizando atividades de educação do campo com o técnico do IDAM em uma comunidade rural do município de Boa Vista do Ramos.

## **CONCLUSÃO**

Enfim, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Município de Boa Vista do Ramos, vem formando e capacitando os professores de Educação Básica nos Cursos de Pedagogia. Já formou a primeira turma e está formando outra e tem uma para iniciar no próximo ano de 2024, neste sentido, torna-se válido a parceria com o governo do estado e da Universidade do Estado do Amazonas.

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

---

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

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

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

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

---

### **RESUMO**

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

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

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

---

### **ABSTRACT**

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

**Keywords:** Teacher training; Teaching; Transdisciplinarity; Interculturality.

---



## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo apresenta experiências profissionais de professoras formadoras no Parfor, no período de 2019 a 2022, no município de Eirunepé, situado na 4<sup>a</sup> sub-região do Rio Juruá<sup>2</sup>. Como nos disse o poeta Thiago de Mello (1996, p. 71), “vida que não guarda nem se esquia, assustada. /Vida sempre a serviço da vida. /Para servir ao que vale a pena e o preço do amor”, logo, ao rememorar o processo de organização dos componentes curriculares, revisitar os contextos em que aconteceram as vivências de professoras formadoras e dos/as professores/as em formação se misturam, um a serviço do outro e se transformando simultaneamente.

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

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

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E AS DOCÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

das unidades dos Planos de Ensino ou pela carga horária diária dos componentes curriculares. Os Materiais de Apoio eram estratégias de ensino elaboradas com o objetivo de viabilizar as ações do Estudo Dirigido;

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

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

- o processo de Ensino Remoto foi dividido em dois momentos: o momento de interações teóricas e o momento de orientações. Definiu-se que o momento de interações teóricas ocorreria no turno matutino, mediado pelas professoras formadoras nos grupos do

*WhatsApp* por meio das discussões dos textos das coletâneas. E o momento de orientações aconteceu no turno vespertino sendo no coletivo e/ou individual, entretanto, esse momento ultrapassava o tempo estabelecido pela UEA, pois a medida que os/as professores/as se apropriavam do material, as dúvidas, as angústias, os medos, os anseios e as inquietudes iam surgindo, e as mensagens pelos grupos do *WhatsApp* chegavam a qualquer horário do dia, da noite, da madrugada e no final de semana, não existindo a linearidade de tempo.

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

## **VIVÊNCIAS E EXISTÊNCIAS INTERCULTURAIS E MULTICULTURAIS NA COMPLEXIDADE DO RIO JURUÁ**

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

O rio Juruá é afluente da margem direita do rio Amazonas com cerca de 3.355 Km de extensão desde sua nascente peruana, [...] de fevereiro/abril é o período de águas altas e julho/setembro o período de águas baixas sendo também o mais sinuoso dos rios da Amazônia e dividindo em médio, baixo e alto Juruá. [...]. É navegável por embarcações de médio porte, e quando diminui o volume das águas é difícil a navegação devido a sinuosidade do rio, ocorrendo o surgimento de praias e bancos de areia ao longo de seu curso (ARAUJO; ARAUJO, 2006, p. 2).



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

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

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

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

Já os trabalhos que desenvolvidos no período de 2019 a 2022 foram com as turmas já mencionadas e com os seguintes componentes curriculares: Psicologia Geral e da Personalidade, Psicologia da Educação, Pensamento e Linguagem da Criança, Alfabetização

e Letramento, Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos e Teoria e Prática do Ensino Fundamental.

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

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

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

Assim sendo, o currículo para as turmas do Parfor deverá ser multicultural, implicando propostas que entendem as diferenças e valorizam os/as professores/as em suas especificidades, possibilitando e ampliando o acesso ao conhecimento para assegurar uma educação democrática, inclusiva social e cognitivamente.

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

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

Com isso, os/as professores/as associaram a ação educativa existente entre a partilha dos saberes universitários e a comunidade local e perceberam que é imprescindível que o ensino e a aprendizagem aconteçam a partir da ressignificação dos componentes curriculares, dos conteúdos escolares e dos diferentes processos de formação histórico-social do seu povo, dos seus parentes, dos seus pares e da sua gente. Sobre esses aspectos, afirmamos que as práticas formativas do Parfor precisam efetivamente garantir aos/às professores/as em formação o direito às diversas aprendizagens significativas, cidadãs,

inclusivas e respeitosas, para permitirem um viver mais justo, igualitário, humano, ético e solidário dentro dos seus variados contextos de pertencimento.

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

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

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

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

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

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

Como resultado, os/as professores/as socializaram com a turma relatos sobre suas memórias como professor/a do Ensino Fundamental, apresentando-os por meio de dramatizações, músicas, paródias e poesias, a fim de mostrarem uma prática pedagógica vivida por eles/as em suas andanças e trajetórias profissionais. Na sequência, realizaram oficinas de atividades práticas e materiais didático-pedagógicos, baseadas nos conhecimentos e teorias estudadas em sala de aula, a partir de um planejamento pautado em livros da literatura infantil. Com essas atividades, os/as professores/as vivenciaram o

desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual e sua importância no processo de alfabetização e letramento das crianças que estudam nas escolas que estão localizadas dentro da potente floresta amazônica, à beira dos rios e à beira das estradas esburacadas e empoeiradas.

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

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

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

No que diz respeito ao componente curricular *Alfabetização e Letramento* (maio de 2021), inicialmente, abordamos a evolução histórica das ideias sobre alfabetização e letramento no contexto da educação brasileira, sendo que os/as professores/as em formação, por meio de um Estudo Dirigido, elaboraram uma Linha do Tempo situando os principais conceitos e acontecimentos de cada época com seus aspectos sociais, políticos e históricos. Com suas criatividade, habilidades e potencialidades docentes, eles/as



utilizaram diversos modelos/tipos de linha do tempo para representar essa evolução histórica.

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

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

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

Referindo-se ao componente curricular Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa (agosto de 2021), os/as professores/as em formação conseguiram

estabelecer a relação entre linguagem, cultura, sujeito e ensino da língua portuguesa, a partir das experiências que carregavam dos seus contextos educativos e sociais, perpassando pela realidade linguística das crianças que vivem em comunidades na floresta, nas águas e no campo, visto que ao chegar na alfabetização o aluno já sabe fazer uso oral da língua, e pelos desafios que essas crianças encontram em seu primeiro contato com a rotina escolar.

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

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

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

A partir desses estudos, tratamos com os/as professores/as sobre a implantação da EJA no Amazonas com seus programas, seus projetos e as metas que contribuíram para a sua evolução. Com isso, foi solicitado que a turma realizasse uma pesquisa de campo junto

à Secretaria de Educação e às escolas que atuam com essa modalidade de ensino, sobre os programas e/ou projetos presentes naquele momento na EJA no município de Eirunepé.

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

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

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

Assim sendo, esse programa de formação está oportunizando o desenvolvimento de processos formativos calcados em uma práxis educativa humanizadora, afetuosa e na perspectiva da transdisciplinaridade, da interculturalidade e do multiculturalismo,

articulando a formação acadêmica à consolidação de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão social e cognitiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

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

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

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

Portanto, cabe aqui destacar, as experiências vivenciadas nos componentes de Pensamento e Linguagem da Criança, Alfabetização e Letramento e Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, que em suas atividades partilhadas possibilitaram

a construção de oficinas de narrativas cantadas, produção de diversas atividades com gênero textual, contação de histórias vividas do “imaginário fantasioso”, a fim de que professores/as avançassem nas hipóteses de escrita e percebessem que o uso social da escrita é um elemento transformador de um povo e uma produção social legítima.

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO AGROPECUÁRIO E FLORESTAL SUSTENTÁVEL DO ESTADO DO AMAZONAS - IDAM. **Relatórios de Atividades. Produção do açúcar mascavo. Secretaria de Produção Rural** - Governo do Estado do Amazonas, 2003-2016.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Revista eletrônica educação: teorias e práticas**. ano 2, 2202. Disponível em:

<[http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas\\_1/115/document/mod\\_001/objetos/piaget\\_vigotsky\\_paulo\\_freire.pdf](http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vigotsky_paulo_freire.pdf)>. Acesso em: 25 abr 2023.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## **ENLACES DE VOZES REFLEXIVAS DO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA: VIVÊNCIAS NO PARFOR EM NOVA OLINDA DO NORTE/AM**

---

**Ester Castro da Silva** - Acadêmica do Curso de Pedagogia no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor da Universidade Estado do Amazonas - UEA no município de Nova Olinda do Norte - AM, e-mail: cdsester3@gmail.com

**Janilson Miranda** - Acadêmico do Curso de Pedagogia no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor da Universidade Estado do Amazonas - UEA no município de Nova Olinda do Norte - AM, e-mail: janilsonm496@gmail.com

**Ana Michelle de Carvalho Martins** - Professora orientadora do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor da Universidade Estado do Amazonas - UEA no município de Nova Olinda do Norte - AM, e-mail: anamichellemartins@hotmail.com

---

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta vivências na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), desenvolvido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com o objetivo de analisar a influência do estágio supervisionado na formação dos professores em pedagogia, tratando as memórias das experiências vividas baseadas em narrativas dos professores em formação, realizadas em duas escolas no município de Nova Olinda do Norte no Amazonas. Para a efetivação do estágio no espaço escolar, utilizou-se a organização dos dados e registros, fichas de estágio, o caderno de registros e memórias e a sistematização de relatório. Nesse sentido, as narrativas a seguir evidenciam os estudos realizados na disciplina de estágio diante das observações e reflexões da atuação docente, bem como na resignificação de práticas pedagógicas a partir do plano de atuação docente desenvolvidas no chão da escola, fazendo o diálogo com alguns autores como Pimenta (2006), Lima (2006) e Nóvoa (1995), os quais contribuíram significativamente para a concepção de estágio e singularidades diante do percurso da formação docente inicial e continuada. Verificou-se que o estágio supervisionado é um momento fundamental para a formação acadêmica e um cenário ideal para reflexões e descobertas, destacando as práticas da atuação acadêmica no estágio e as contribuições para o exercício da profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Estágio Supervisionado; Atuação Docente.

---

## ABSTRACT

This work presents experiences in the discipline of Supervised Internship of the Pedagogy Course of the State University of Amazonas (UEA), developed by the National Plan for the Formation of Basic Education Teachers (Parfor), with the goal of analyzing the influence of the supervised internship in the formation of teachers in pedagogy, dealing with memories of past experiences based on narratives of teachers that are training, carried out in two schools in the municipality of Nova Olinda do Norte in Amazonian. For the realization of the internship in the school environment, the organization of data and records, internship sheets, the notebook of records and memories and the systematization of the report were used. In this sense, the following narratives show the studies carried out in the internship subject in view of the observations and reflections of the teaching performance, as well as the re-signification of pedagogical practices from the teaching action plan developed on the school floor, making a dialogue with some authors such as Pimenta (2006), Lima (2006) and Nóvoa (1995), who contributed significantly to the conception of internship and singularities in the path of initial and continuing teacher education. It was noticed that the supervised internship is a fundamental moment for academic training and an ideal setting for reflections and discoveries, highlighting the practices of academic performance in the internship and contributions to the exercise of teaching professionalization.

**Keywords:** Initial formation; Supervised internship; Teaching Performance.

---

## INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, queremos destacar as narrativas a partir das vivências em campo, registradas por dois/as acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no município de Nova Olinda do Norte no Estado do Amazonas. O componente curricular Estágio Supervisionado II, possibilitou a ampliação do olhar sobre a profissão docente e a escola, tendo como ponto de partida a observação da realidade e a atuação da docência em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para esta organização compilamos as memórias das experiências vividas nos cotidianos escolares aprofundados na prática deste ciclo e os registros do relatório de estágio, tratando a prática pedagógica como um fator primordial para a profissionalização

docente. As motivações que orientam a produção deste relato é trazer a ressignificação e a troca de experiências a partir das investigações e atuação, dando singularidade às narrativas vividas.

As seções inseridas neste trabalho trazem alguns pontos relevantes a serem considerados. A primeira aborda o Parfor em sua contextualização e respectivas contribuições para a formação dos professores, bem como, a vivência do estágio como ponto de partida a partir do campo de atuação dos acadêmicos. Já a segunda, relata as práticas do exercício docente em duas narrativas, a fim de demonstrar a práxis no estágio com o plano de atuação docente e os desafios e aprendizagens agregados aos enfrentamentos da docência. E a terceira traz a análise reflexiva do estágio a partir das contribuições para o exercício da profissionalização docente, a luz da percepção do professor em formação e as relações entre a teoria estudada e as práticas vivenciadas no chão da escola.

## **O PARFOR E A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), foi desenvolvido na unidade acadêmica do Núcleo de Estudos Superiores em Nova Olinda do Norte no interior do Estado do Amazonas, na região do baixo Rio Madeira. A proposta da formação inicial aos professores, consiste em contribuir com a construção de uma educação efetiva tanto para os alunos quanto aos professores em formação, os quais em sua grande maioria já carregam experiências docentes e vivenciam a partir da formação a reflexão e reconstrução de sua prática.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) traz alguns respaldos que legaliza e regulamenta sua existência, como o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, apresenta como sua 15ª meta.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 6 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Além disso, a finalidade de todo o processo formativo traz ao professor em formação inicial a aproximação com o cotidiano escolar, nessa perspectiva a Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do Parfor, apresenta no Art. 4º os objetivos específicos do Parfor:

- I - fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- II - oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- III - estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, a construção e ressignificação dessa experiência docente a partir do estágio supervisionado aproximam a universidade da escola no sentido de proporcionar aos professores em formação a atuação e o protagonismo nos processos escolares.

A licenciatura, compreendida como a formação básica do Curso de Pedagogia, tem o exercício do magistério como campo teórico-investigativo que envolve a participação na organização da gestão dos sistemas educacionais englobando o planejamento de processos escolares, a gestão, a produção e a difusão de conhecimentos, assim como execução de ações pedagógicas específicas de cada uma das modalidades de magistério apontadas nos objetivos. Nessa perspectiva, o licenciado em pedagogia poderá atuar em escolas dos Sistemas públicos e particulares de ensino, no exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2020).

O componente curricular Estágio Supervisionado II para o curso de Licenciatura em pedagogia propõe o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na escola e/ou outros espaços educativos, a partir da observação e regência pedagógica, ancoradas aos referenciais estudados e ao plano de atuação docente como um instrumento de ação pedagógica e de estímulo para o processo de ensino e de aprendizagem.

As práticas do estágio supervisionado foram realizadas em duas escolas municipais da rede pública de ensino, localizadas no município de Nova Olinda do Norte/AM. Os estágios se configuraram inicialmente no campo dos espaços de atuação profissional e por meio de realizações das atividades *in loco*, com as observações nas unidades de ensino e a aplicação do plano de atuação docente, como prática do exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. As vivências do contexto escolar, as trocas de experiências

entre os professores em formação e os professores no chão da escola, possibilitaram a reflexão e atuação da identidade docente.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo internacional (ANDRÉ, 1995, p. 111).

Com efeito, a escola é o cenário ideal para que a relação entre a teoria e prática seja conectada a carreira e atuação profissional, mesmo que esse professor em formação esteja atuando nos cotidianos escolares, a reflexão e ressignificação no desenvolvimento pedagógico acontece em serviço, de maneira a perceber no estágio a influência na formação profissional. Dentro dessa perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996 regulamenta a obrigatoriedade do estágio na formação do profissional.

Art. 61. Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor. Parágrafo único - Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Segundo Pimenta (2005, p. 47), a prática é "a fonte Desenvolvimento da teoria pedagógica". Ainda segundo a autora:

Tornar o trabalho de ensino uma oportunidade de objetivação do professor pode representar dois níveis: adaptativo ou criativo. Este fato pode favorecer a experiência dos processos que fundamentam a prática profissional e que compõem os processos de ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2005, p. 47).

## **PRÁTICAS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM DUAS NARRATIVAS**

O estágio supervisionado II do curso de Pedagogia-Parfor traz como um dos objetivos a serem desenvolvidos, planejar uma ação pedagógica, por meio de um Plano de Atuação Docente (Projeto de Aprendizagem), para desenvolver em turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse sentido, diante de toda a observação realizada como acadêmicos do curso de pedagogia, a efetivação da prática e a relação com o conhecimento sobre ensino e aprendizagem através de projetos de ensino, vem em consonância com a

realidade escolar e as necessidades que cada turma apresentou, a fim de redimensionar e contribuir com o processo e estratégias para a aprendizagem significativa.

Pimenta e Lima argumentam acerca do pontapé inicial para começar as atividades práticas, dizendo que:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Neste sentido, foi crucial para que essa etapa aconteça, conhecer inicialmente o meio social dos alunos, suas rotinas, suas características pessoais e coletivas, suas dificuldades e potencialidades. Com base nesse pensamento, antes das atividades desenvolvidas na primeira escola, foi realizado um processo de observação, no qual preocupava-se em aproximar-se dos discentes de forma assertiva a acerca do plano de atuação docente, já escolhido anteriormente, comparando-o às especificidades da turma, para que houvesse real alcance do processo de aprendizagem e fosse o mais proveitoso possível a aplicação das experiências e das atividades práticas com os alunos.

De acordo com os hábitos dos alunos observados durante a prática do estágio supervisionado, constatou-se que o tema: *Alimentação Saudável* era totalmente necessário, entendendo que a base de práticas alimentares inseridas no contexto escolar são promotoras da saúde, pois muitos traziam de suas casas lanches compostos por produtos industrializados e a merenda escolar era rejeitada pela maioria dos alunos, com exceção quando era servido iogurte com bolacha, onde nesse dia quase que a totalidade consumia a merenda escolar.

Para o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA):

É a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2004, p. 4).

Nas atividades práticas regidas na turma, observou-se que todos os alunos estavam presentes e ficaram atentos a aula inteira, participando de forma ativa no decorrer



das atividades, demonstrando bastante interesse no tema. Para início do plano de atuação docente: *Alimentação Saudável*, realizamos uma roda de conversa, apresentamos o tema da aula e perguntamos aos alunos sobre sua alimentação, sempre proporcionando vez e voz para cada um se expressar. Em seguida, foi desenvolvido a dinâmica da caixa surpresa, na qual os alunos rejeitaram alguns alimentos saudáveis, como: berinjela, cenoura, beterraba e outros. Após todos os alimentos retirados da caixa, houve a explanação sobre o que faz bem o que faz mal à saúde. Sempre instigante perguntando aos alunos a maneira correta de se alimentar e os melhores alimentos que fazem bem à saúde, depois montamos o quadro a pirâmide da alimentação correta, ensinando como deve ser a alimentação.

Em seguida, ao mostrar os benefícios que trazem a saúde e ao conversar sobre os mais diversos modos saborosos de preparar esses alimentos, os alunos mudaram suas opiniões negativas acerca do assunto, tornando assim gratificante levar o tema em discussão, pois o objetivo de trazê-los à realidade os benefícios que os alimentos proporcionam, faz com que queiram sempre o melhor para o seu corpo, e assim a partir daquele momento em diante façam escolhas certas para sua alimentação e rejeitem em excesso os alimentos industrializados.

Na segunda e terceira aula, houve grande euforia para dialogar sobre a curiosidade sobre os alimentos vindos de outros países, em que o interesse e gosto pelo novo tomou conta dos discentes, trazendo alegria e descontração. Realizamos de maneira interativa o jogo da memória das frutas, apresentaram bastante disposição por parte em conhecer cada fruta e seus benefícios. Para o encerramento da aula, foi preparado uma pequena exposição e degustação das frutas regionais existentes no município de Nova Olinda do Norte, permitindo às crianças perceberem os alimentos saudáveis, de qualidade e com uma diversidade cultural existente ao meio social e local, na qual em todo momento os participantes tinham autonomia para relatarem o que aprenderam e como será sua alimentação daquele dia em diante e de sua família.

Com base nessa experiência, uma das atividades desenvolvidas foi sobre a descoberta dos alimentos saudáveis na caixa surpresa. Essa aula foi muito proveitosa, pois, contribuiu tanto para os alunos com várias descobertas quanto para formação acadêmica na atuação docente, além de favorecer informações às crianças e práticas de experiências

com saberes e sabores, ricas de conhecimentos, também proporcionou trocas de experiências entre estagiário/alunos/professor, e o alcance do objetivo principal em incentivar práticas e hábitos alimentares saudáveis.

Por outro lado, a segunda escola de atuação de estágio, o plano elaborado apresentou a temática sobre: Leitura, interpretação de texto nos anos iniciais do ensino fundamental focando no processo de alfabetização e letramento com leitura e interpretação de texto (escrita compartilhada e autônoma), desenvolvido a partir de leitura de imagem e descrição.

O tema escolhido partiu da seguinte problematização: diante do processo de ensino e aprendizagem foi possível perceber que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente no que concerne a leitura e escrita. Acredita-se que uma das dificuldades enfrentadas pelo professor é incentivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem na leitura e escrita através da ludicidade, dessa maneira os alunos aprendem de forma mais prazerosa, ou seja, vão aprender brincando e se divertindo a partir das atividades lúdicas.

O plano de atuação docente desenvolvido partiu entre comum acordo acadêmico e o professor regente, a partir de um plano interdisciplinar, no qual foi pensado em uma temática que o professor já vem trabalhando sobre leitura, interpretação e produção de texto, na qual utilizamos estratégias de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais, o planejamento do tema foi elaborado para o seu desenvolvimento de três aulas práticas, para a aplicação das atividades previstas no cronograma proposto, o desenvolvimento das atividades realizou-se de maneira sequencial.

No primeiro dia de aula, o objetivo foi exercitar a leitura, interpretação e escrita de diferentes gêneros textuais. Iniciamos fazendo a recepção e acolhimento dos alunos, comentamos um pouco sobre o que cursamos e que precisaria da ajuda deles para conseguir alcançar os objetivos do estágio. Então, demos continuidade com as atividades iniciais de rotina com uma dinâmica, na sequência, utilizamos o texto de uma fábula, que não foi lido de uma maneira rigorosa, mas sim de uma forma lúdica, fazendo com que os alunos se envolvessem na história, ao terminar foi solicitado para falarem o que tinham entendido sobre a história contada. Na sequência, foram feitas perguntas para os alunos responderem

oralmente sobre o texto, logo foi pedido para realizarem uma atividade de ilustração da parte do texto que mais gostaram através de desenhos, foi muito gratificante ver eles fazendo essa ilustração e assim finalizando o primeiro dia de regência com a turma.

No segundo dia de aula, o objetivo proposto foi realizar brincadeiras com a linguagem corporal, visual e oral através dos jogos lúdicos, damos início a realização de uma dinâmica de relaxamento, apresentação e explanação do conteúdo que havíamos trabalhado na aula anterior, assim fomos trabalhando a leitura de gêneros textuais, com a leitura oral e de imagem da fábula, os alunos realizaram os jogos com gêneros textuais confeccionados pelo docente com um diálogo lúdico apresentado por perguntas referente às fábulas.

No terceiro dia de aula, o objetivo foi vivenciar jogos lúdicos de interpretação de texto com a dinâmica do bambolê, essa dinâmica foi importante, porque trabalha várias linhas de raciocínio e o intuito da dinâmica é que todos os alunos encontrem maneiras de passar por dentro do bambolê sem soltar a mão do seu colega. Logo após, foi realizado uma apresentação e explanação do conteúdo estudado na aula anterior, desenvolvendo atividades que contemplem a ludicidade.

Considerando as observações e a regência do estágio com a execução do projeto de aprendizagem, acredita-se que a finalidade dele foi alcançada, uma vez que construímos com os alunos uma nova linha de pensamento, com relação à leitura e interpretação de texto. Foi muito perceptível a resposta deles diante das metodologias utilizadas e a compreensão apresentada, potencializando o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica. É importante registrar que os materiais utilizados foram todos confeccionados pelo estagiário e o professor regente. O tema, de forma geral, motivou a participação do professor, uma vez que já vinha trabalhando em cima dessa temática, permitindo assim que todos os conteúdos fossem revisados.

De acordo com Lima (2002, p.195), “o período do Estágio/Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar”. A experiência de estágio é extremamente gratificante para a formação profissional, uma vez que agrega saberes de várias maneiras, expandindo muito mais o conhecimento da prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **ANÁLISE REFLEXIVA DO ESTÁGIO: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A primeira narrativa destaca o período de estágio, como uma vivência paralela ao que foi estudado nas teorias das disciplinas que compõem o curso, foi o momento da transição teoria e prática, porém vale ressaltar que há inúmeras situações que só presenciamos no cotidiano escolar, para tanto, tais situações não há prévias de como resolvê-las, a não ser que tenhamos um olhar mais atento aprendendo com o exemplo de outros professores, sobretudo abertos ao diálogo e a partilha de experiências, fazeres e saberes. Assim, também, vivendo na realidade o exercício da docência tanto para a aprendizagem do professor em formação quanto para a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, para compreender o processo dessa passagem de troca de experiências e saberes no jogo da teoria e prática, podemos concordar que:

[...] A nossa preocupação é quanto às aprendizagens e as lições que podem ser retiradas dessa passagem, uma vez que, nesse enfoque, o estágio pode ser comparado a uma ponte na qual os estagiários exercem suas atividades na tensão desse jogo de forças (LIMA, 2008, p. 27).

Desde a primeira impressão da escola, do seu espaço físico, de sua estrutura até suas relações que ocorrem nos cotidianos, é possível sentir a realidade que só conseguimos viver dentro da escola, as experiências vividas lá, jamais seriam sentidas fora dos portões daquela instituição. São experiências vividas nos cotidianos escolares que remetem sempre a reflexão e a aprendizagem, cada aluno, funcionário, professor, administrativo, enfim, cada pessoa que faz parte daquele meio é única, e é exatamente isso que torna esse momento mais que especial, pois, ali formam-se laços onde compartilham a todo momento valores, hábitos e costumes, lições e conhecimentos em geral. Cada informação anotada permite a coleta de dados que futuramente serão postos em prática na futura docência dos acadêmicos.

Após esse rico momento de observação e indagação, partimos para o tão temido período de regência do estagiário, no qual colocamos em prática o que previamente havíamos planejado em nosso plano de atuação, visando atingir os objetivos traçados e alcançar as metas lançadas. Nesse momento de aplicação do plano, podemos colocar em

prática todas as metodologias aprendidas durante o curso, além de testá-las de forma sucinta, sabendo que para cada turma de alunos temos diferentes realidades sociais, variadas origens e pequenas pessoas em formação e com pensamentos diferentes. Lembrando que cada aluno tem uma forma individual de aprender, falar, sentir, se expressar e viver, então, o principal meio de alcançar êxito na aula de regência foi utilizar o respeito e amor em todos os momentos, deixando-os bem à vontade para comentar sobre o assunto, e para que produzissem o seu próprio pensamento sobre o tema, enfatizando que cada ser pensa de forma diferenciada.

Cada etapa do estágio foi de suma importância e irá agregar com bastante intensidade em nossa futura carreira, pois além de práticas pedagógicas observadas e praticadas, aprendemos também a nos organizar em todos os documentos que o estágio oferece, como preenchimento das fichas, cronogramas, carta de recomendação e caderno de anotações do estágio. Partindo dessa pontualidade, a observação e o registro das práticas pedagógicas do professor regente, como também a memória afetiva pedagógica dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação e profissionalização docente, trazem contribuições para a construção da autonomia e identidade dos professores em formação na construção de sua própria prática.

Outra prática imbricada ao contexto da profissionalização docente diante do estágio supervisionado, traz a observação como um instrumento a fim de permitir realizar uma análise da metodologia, que nos interessa a partir da vivência em campo. Nessa fase o estágio supervisionado, é muito importante para nós, pois nos auxilia e colabora espontaneamente nas atividades desenvolvidas, uma vez que nessa etapa, o estágio torna-se gratificante quando o estagiário tem a chance de conhecer a realidade do contexto escolar e as dificuldades encontradas.

A segunda narrativa de atuação no Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia/Parfor nos espaços escolares, é contextualizado na educação básica para os anos iniciais do ensino fundamental, o qual também consistiu em dois momentos de observação e de regência, na perspectiva de ser o campo de estágio um espaço privilegiado para a formação profissional.

De certa forma, o repensar a formação docente, considerando o estágio supervisionado como um marco para a comunhão entre teoria e prática, baseiam-se na ideia central de que “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 5).

O envolvimento das atividades propostas no plano de atuação docente foi significativo tanto para o professor em formação quanto para os alunos que de alguma forma foram protagonistas do processo pedagógico de construção e socialização de experiências e a representação significativa do envolvimento e a integração na dinâmica realizada.

No entanto, as atividades desenvolvidas nesse período foram de muito aprendizado e troca de conhecimento, uma via de mão dupla para a profissionalização docente diante das experiências junto ao professor regente e estagiário na ressignificação da prática acerca das especificidades encontradas no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, é importante dizer que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Para a coleta de dados no estágio, foi necessário a elaboração do relatório, a partir dos materiais de orientações como: as fichas de cronograma das atividades, caderno de registros e memórias na qual foram colocadas todas as informações de campo, como espaço físico, histórico da escola e observações das aulas ministradas. Por outro lado, o plano previsto seguiu um cronograma de aplicação e avaliação das atividades. De acordo com os estudos realizados na disciplina alguns autores conceituam o estágio como:

Campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 31).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Certamente, as práticas do estágio foram favoráveis para vivenciar a reflexão a partir da observação e a construção da identidade docente, comparando teoria e prática tanto no campo pedagógico como em aspectos pessoais e relações ocorridas no ambiente escolar.



Diante das trocas de experiências e de como solucionar conflitos que ocorrem em sala, as formas que podemos impactar os educandos de maneira positiva, são os meios de alcançar a todos de forma igualitária e com equidade, além de comparar os métodos aplicados e trazer para nossa futura docência. O estágio possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo-nos ajustar nossa prática profissional ainda durante o decorrer do curso, e assim, nos dá a possibilidade de nos modificar, adequar e entender cada vez mais a importância dessa linda profissão.

Nesse sentido, as observações e a regência do estágio com a execução do projeto de aprendizagem contribuíram na formação acadêmica e profissional, por possibilitarem a junção entre os saberes universitários e acadêmicos aos saberes docentes, facilitando a compreensão da profissão, assim como relacionando conceitos teóricos e práticos a situações reais nos cotidianos escolares, proporcionando assim a noção/ideia do funcionamento da sala de aula. Salienta-se a importância da reflexão sobre a ação, estando o conhecimento implícito na prática do estagiário, para possibilitar a ressignificação, reconstrução e a elaboração de novas compreensões deste conhecimento que será utilizado quando a situação cotidiana escolar exigir.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. 2. ed., Campinas: Papirus, 1995.

AMAZONAS. Resolução nº 017/2020 - CONSUNIV, de 20 de setembro de 2020. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Diário da União (DOU) de 01/07/2009. Disponível em: <http://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p17439.pdf> . Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Princípios e diretrizes de uma política de segurança alimentar e nutricional: textos de referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, DF: CONSEA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021. **Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** - Parfor. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-220-de-21-de-dezembro-de-2021-370970710>. Acesso em 22 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod\\_resource/content/1/Saberes%20opedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod_resource/content/1/Saberes%20opedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019

\_\_\_\_\_. Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacionais**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

## **DIÁLOGOS EXTENSIONISTAS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: CONECTIVIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

---

**Joelma Monteiro de Carvalho** - Professora Doutora da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: jcarvalho@uea.edu.br

**Amanda Ramos Mustafa** - Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, e-mail: mustafa.amanda@gmail.com

---

### **RESUMO**

Este artigo analisa como a utilização e as potencialidades da Metodologia Ativa rotação por estação e o *Google Forms* podem contribuir e se configurar em estratégias para ressignificar as experiências de aprendizagem dos vinte e sete professores em formação das etnias Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Tikuna e Kulina, indígenas e não indígenas no curso de Licenciatura em Matemática, do Programa de Formação de Professores - Parfor, no município de Atalaia do Norte, no Estado do Amazonas. Em contexto amazônico, o uso das ferramentas digitais ainda é precário, por várias situações, dentre elas estão: falta de computadores, rede de internet e falta de capacitação dos professores em formação. A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa, do tipo descritivo e de intervenção pedagógica, desenvolvida à luz da pesquisa-ação (GIL, 2008; THIOLENT, 2003), com estratégias etnográficas. A prática de campo se deu no ambiente escolar por meio de observação participante e coleta das narrativas; uso de apostilas, aplicativo e software. Como resultado, o estudo possibilitou refletir sobre o ensino em língua portuguesa para estudantes indígenas, bilíngues, fluentes em L1, por meio da disciplina Produção Textual I e II, no curso de Matemática, a partir das vivências dos estudantes, além de possibilitar a integração da L1 com a L2 de modo comunicacional, com uso das tecnologias digitais. A aplicabilidade diferenciada das ferramentas, nos permitiu dar visibilidade à produção textual, discurso verbal e não verbal, pelo viés do bilinguismo com propostas de inclusão da Metodologia Ativa de rotação por estação e do *Google Forms*.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Tecnologias digitais; Amazonas.

---

### **ABSTRACT**

This article analyzes how the use and potentialities of the Active Methodology rotation per station and Google Forms can contribute and be configured in strategies to (re)signify the learning experiences of twenty-seven teachers in training from the Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Tikuna and Kulina, indigenous and non-indigenous in the Mathematics Degree course, of the Teacher Training Program - Parfor, in the municipality of Atalaia do

Norte, in the state of Amazonas. In the Amazonian context, the use of digital tools is still precarious, due to several situations, among them: lack of computers, internet network and lack of training of teachers, in training. The study methodology is of a qualitative approach, of the descriptive type and of pedagogical intervention, developed in the light of action research (GIL, 2008; THIOLENT, 2003), with ethnographic strategies. The field practice took place in the school environment through participant observation and collection of narratives, use of handouts, application and software. As a result, the study made it possible to reflect on teaching in Portuguese for indigenous, bilingual students, fluent in L1, through the discipline Textual Production I and II, in the mathematics course, based on the experiences of the students, in addition to enabling the integration of L1 with L2 in a communicational way, using digital technologies. The differentiated applicability of the tools allowed us to give visibility to the textual production, verbal, and non-verbal discourse, through the bias of bilingualism with proposals for inclusion in the Active Methodology of rotation per station and Google Forms.

**Keywords:** Teacher Education; Digital technologies; Amazon.

---

## INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o ensino e aprendizagem em uma turma de licenciatura em matemática, a partir da experiência com a metodologia ativa rotação por estações e as múltiplas linguagens, que esta pode alcançar e, com o *Google Forms*, uma ferramenta gratuita do *Google*, para criação de formulários on-line, que quando utilizado na educação pode ser uma opção pedagógica que auxilia o professor na geração de perguntas objetivas e subjetivas para conhecimento do perfil dos alunos, bem como na elaboração de atividades avaliativas ou não.

Abordar o ensino de Língua Portuguesa, em turma intercultural, com estudantes indígenas e não indígenas exige lançar mão de uma pedagogia capaz de atender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, isto é, para além da educação bancária, muito bem descrita e criticada por Freire (1987) e que, segundo ele, não desenvolve o pensamento crítico-reflexivo no educando e nem as competências e habilidades necessárias para ele resolver os reais problemáticas da sociedade.

Em outras palavras, a práxis demanda o conhecimento de metodologias e estratégias que fomentem o ensino libertador, que estimule no estudante a autonomia, o protagonismo e o saber trabalhar coletivamente dentro e fora da escola ou universidade.

Assim, o objetivo central, neste estudo é analisar como a utilização e as potencialidades da Metodologia Ativa rotação por estação e o do *Google Forms* podem contribuir e se configurar em estratégias para ressignificar as experiências de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior da Universidade do Estado do Amazonas, polo do município de Atalaia do Norte - AM, a uma distância em linha reta até Manaus de 1,136.73 km (BRASIL, 2020).

Neste cenário, cabe à universidade, na condição de instituição social legitimada do fazer sistematizado da educação superior, em conjunto com seu corpo docente, promover por meio de seus componentes curriculares uma arquitetura de diálogos reflexivos com base teórica-metodológica transformadora, buscando ações inovadoras no âmbito dos direitos e deveres do cidadão acerca de seu ser e estar no mundo da vida (FREIRE, 1987; 2001).

Do ponto de vista de uma educação dialógica, conscientizadora e colaborativa, as metodologias ativas de ensino têm se mostrado convergentes às ideias de Freire (1987), bem como com a realidade da sociedade do século XXI, marcada em seu contexto sociocultural, político e econômico pelas constantes transformações e aceleração das informações em um viés tecnológico digital, promovente de uma cultura também digital, entrelaçada em múltiplas linguagens, o que requer do educador uma concepção focada na compreensão sobre quem é o sujeito estudante dentro dessa multiplicidade, e, a partir daí, fazer um trabalho pedagógico com foco nas problematizações sobre situações de aprendizagens concretas (BACICH; MORAN, 2018; MORAN, 2018).

Posto isto, busca-se respostas para a seguinte indagação: como a utilização e as potencialidades da metodologia ativa rotação por estações e o uso do *Google Forms* podem contribuir e se configurar em estratégias para a (re)significar as experiências de aprendizagem de estudantes do ensino superior, no curso de matemática, no município de Atalaia do Norte - AM, no componente curricular de Língua Portuguesa?

Metodologicamente, sob o prisma da pesquisa-ação foi desenvolvido junto aos participantes estratégias de aprendizagens com a metodologia ativa rotação por estações e com o uso do *Google Forms* em atividades de produção textual envolvendo a leitura e escrita de materiais impressos e digitais.

Acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir para o debate e a ampliação desse campo de estudo em constante ascensão de produções científicas a nível nacional (BACICH; MORAN, 2018; MORAN, 2018) e regional (MUSTAFA; SIMAS, 2020), em especial para os estudantes do contexto amazônico (DA SILVA GUEDES; CARVALHO; DE CARVALHO, 2019), que os estudos por meio de recursos on-line possibilitam aproximação dos novos recursos midiáticos. Neste caso, facultando, assim, não só compreender as condições da realidade educacional amazonense acerca do ensino, mas também, estimular e auxiliar docentes e demais atores educacionais, a refletirem, dialogicamente, na busca de ações inovadoras de ensino para a educação Superior, em Atalaia do Norte-Amazonas.

Vale destacar que a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, contexto desta pesquisa, é uma instituição local multicampi, atuante em municípios do Estado do Amazonas, que prioriza temáticas da realidade estadual nas suas propostas formativas e em projetos de extensão, trazendo novas perspectivas científicas neste nicho, por meio das vivências amazônicas de vários pesquisadores (SOUZA *et al.*, 2020).

Socialmente, admitimos, assim como Bacich e Moran (2018) e vários outros estudiosos das metodologias ativas de ensino, que trabalhar assuntos de natureza diversas na sala de aula, a partir das propostas desse campo, possibilita vários benefícios no cotidiano da sala de aula, tais como: “maior engajamento dos estudantes no aprendizado e melhor aproveitamento do tempo do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas” atinentes às problemáticas abordadas (BACICH; MORAN, 2018, p. 24). Neste sentido, a interação social dentro da sala de aula traz benefícios sociais e de aprendizagens significativas.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INTERAÇÃO**

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo a qual se volta “para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2003). Quanto à finalidade, a presente investigação é do tipo descritiva e exploratória (GIL,



2008), tendo como abordagem metodológica a pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2011), tem se destacado bastante no paradigma qualitativo, sendo:

um tipo de pesquisa empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Percebemos na citação supracitada que a pesquisa-ação é o método do “conhecer” e do “agir coletivo”. Na mesma direção de Thiollent (2011), Elliot (2000) e Gil (2008) também concebem a pesquisa-ação como um método participativo e de engajamento colaborativo entre os envolvidos, viabilizando melhor entrosamento tanto entre os membros da pesquisa como com o objeto pesquisado, que neste caso é o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa trabalhado à luz da metodologia ativa rotação por estações dentro de um processo de reflexão e ação contínua no transcorrer de todas as atividades.

Nessa perspectiva, debruçar o olhar e esquadrinhar à concepção dos participantes investigados a respeito de suas aprendizagens no componente curricular de Língua Portuguesa, a partir da metodologia ativa rotação por estações, sob o caminho metodológico da pesquisa-ação, oportuniza mobilizar diálogos que produzam sentidos passíveis de (re)significar as experiências de aprendizagem e ações transformadoras de cidadania em face das temáticas a serem abordadas e problematizadas com foco em experiências de aprendizagens no chão da escola.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados para coleta de dados na investigação utilizou-se da pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica se assenta em material já elaborado, agrupado proeminentemente de livros e artigos científicos (GIL, 2008). Assim, recorreremos aos recursos bibliográficos para a construção teórica basilar deste trabalho.

Na fase da pesquisa de campo, junto a população pesquisada, houve o contato direto com os participantes no espaço, por meio de oficinas durante as aulas de Língua Portuguesa. Assim, foi possível reunir o conjunto necessário de dados a serem documentados (GIL, 2008). Foi aplicado um questionário, com o uso da ferramenta do *Google Forms*. Por meio da observação participante e da entrevista narrativa, adquirindo, deste modo, os informes necessários para posterior análise à luz da etnografia (GIL, 2008).

Os instrumentos técnicos para aquisição dos dados da pesquisa foram i) questionário com perguntas fechadas para identificação do perfil dos participantes (GIL, 2008); ii) observação participante (THIOLLENT, 2011), realizada durante as atividades de ensino com os estudantes; iii) entrevista narrativa, um modelo de instrumento que explora os relatos produzidos pelos entrevistados sem a interferência do entrevistador (GIL, 2008), assim, utilizamos a entrevista narrativa a fim de que os participantes explicitassem suas percepções acerca de seus aprendizados; iv) diário de campo, concebido como relevante fonte de construção e reconstrução para o pesquisador, pois favorece registros que o possibilitam fundamentar o conhecimento teórico-prático por meio do relato descritivo, analítico e investigativo de suas experiências in loco (LEWGOY; ARRUDA, 2004). Deste modo, utilizamos o diário de campo para registrar as minúcias percebidas e testemunhadas tanto no comportamento como nos discursos dos participantes durante todas as experiências de aprendizagens dos participantes com a metodologia ativa rotação por estações no ensino de Língua Portuguesa.

O lócus de investigações se deu junto aos estudantes indígenas, por meio da disciplina Produção Textual I e II, no curso de Matemática, realizado pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA/Parfor, no município de Atalaia do Norte, em janeiro de 2022. A turma é composta por vinte e sete acadêmicos, professores em formação, sendo 3 não indígenas e 24 indígenas das etnias, sendo Tikuna, Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Kulina e Kokama, no Ensino Superior.

Vale destacar que por estarmos diante de acadêmicos, cujo o contexto na sua maioria é multilíngue, em que a língua indígena corresponde ao idioma de comunicação primeira (L1) e a língua portuguesa, o segundo (L2), tivemos o cuidado de promover um ensino diferenciado, respeitando os aspectos étnicos e culturais, bem como as limitações da língua que cada estudante, conforme as diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, a qual orienta que a educação direcionada a esses povos deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada RCNEI (2005, p. 24-25).

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, foi utilizado os procedimentos pautados na análise dialógica do discurso (ADD) preconizada por Bakhtin e o Círculo (2016;

2017), que concebem a linguagem constituída de enunciados axiológicos que trazem valores sociais, culturais, ideológicos e históricos.

## **AS METODOLOGIAS ATIVAS, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS PARA (RE) SIGNIFICAR O ENSINO**

As demandas do século XXI têm impulsionado, cada vez mais, reflexões sobre a forma como pensamos e produzimos o conhecimento dentro e fora da esfera escolar, isso porque no cenário mundial contemporâneo, consagrado pelo termo “sociedade da informação” (TAKAHASHI, 2000), se delineia por forte influência das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs, onde o fluxo de informações é intenso, abrangente e em constantes mudanças.

Para Lévy (1999, p. 11), “um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência” e, por conseguinte da cidadania que se reconfigura em seu contexto histórico-cultural por meio de novas práticas de letramentos, principalmente, os digitais (XAVIER, 2011), materializados na multiplicidade da linguagem presente no meio digital (ROJO, 2020).

Esses novos arranjos socioculturais, modelados pelo uso intensificado das TDICs em diferentes tempos e espaços, conectados à internet sem fio pelos mais diferentes tipos de dispositivos móveis de acesso à rede, interpõem novos desafios à educação, que precisa reaver o significado e os sentidos das teorias com vista a fomentar novas possibilidades perenes no ensinar e no aprender, condizentes com a realidade hodierna explicitada.

E uma dessas possibilidades são as metodologias ativas de ensino, que têm ascendido como aportes fecundos à uma educação centrada no aluno enquanto sujeito autônomo e protagonista no aprendizado, ou seja, tais alternativas retiram o foco do educador e potencializam a participação e senso de responsabilidade do educando nas atividades de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). Neste sentido, o protagonismo do estudante é o foco, com a finalidade de incentivar mudanças no posicionamento de ensinar do professor e de aprender do aluno diante dos novos desafios educacionais.

A concepção das metodologias ativas está ancorada no movimento denominado *Escola Nova*, cujo pensadores de destaque são John Dewey, que defende uma metodologia de ensino que promova inter-relações entre a educação, cultura, sociedade e escola, em que a aprendizagem se concretiza pelas práticas de experiência e de autonomia do educando, ideia essa também conclamada na teoria da educação libertadora postulada por Freire (MORAN, 2018).

Quanto a definição, Moran define metodologias ativas de ensino como:

estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2018, p. 41).

Como podemos ver, as metodologias ativas orientam o ensinar e o aprender por meio de estratégias e técnicas concretas e diferenciadas. Moran (2018) indica ainda que dentre as propostas de trabalhos mais conhecidas e utilizadas das metodologias ativas estão: aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem entre pares ou times; sala de aula invertida, gamificação e rotação por estações, sendo esta última, utilizada nesta proposta de aprendizagem, detalhada na seção das análises e discussões dos resultados.

## **TENDÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA UMA PRÁXIS LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

As aulas da língua portuguesa em sua maioria são vistas pela sociedade como um ensino bancário e tradicional que, conforme Freire (2001), o aluno é um ouvinte, fazendo uso de livros didáticos ou apostilas, também fazendo cópias sem qualquer autonomia e protagonismo. Diante desse cenário, o ensino de produção textual, que está inserido no componente curricular de Língua Portuguesa, precisa não só ressignificar o formato do processo formal de aprendizagem utilizando as TDICs, como também fomentar a construção da relação do aluno com esses aportes sob um viés dialógico, ativo, crítico, reflexivo e

contextualmente cultural do que eles têm a oferecer na configuração do mundo contemporâneo (ROJO, 2020).

Em face das novas alternativas de conhecimento e de práticas para o ensino de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de saberes com os aspectos de produção textual trabalhados com base em materiais didáticos meramente descritivos, sem ligação concreta com o real e suas experiências sociais e discursivas, passam do estado de aquisição “estática” e do “decorar” calcado no modelo de Língua Portuguesa tradicional, para o desenvolvimento sob o prisma de uma Língua Portuguesa por nós denominada de dialógica, voltada ao ensino mais humanizado que faz uso da linguagem multimodal e situada no mundo da vida, inserida no bojo do inúmeros e diferente gêneros do discurso que circulam nas mais variadas esferas da sociedade (FREIRE, 2001; BAKHTIN, 2016).

Diante do exposto, a universidade, como o professor, portanto, precisam se apropriar de tendências didáticas que auxiliem o ensino, em especial o de Língua Portuguesa, a se ressignificar da forma mais humanizada e contextualizada possível, e as tecnologias tecnológicas corroboram para essa guinada (MORAN, 2018), isso não implica dizer que devemos abandonar as formas existentes de fomentar o aprendizado, porém, integrar ao que já existe uma didática que ajude o graduando a compreender, dentro e fora da universidade, a organização do espaço e a sua função na sociedade, contudo, é na escola e na universidade que os conhecimentos multimodais devem sair do senso comum e serem potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica (ROJO, 2020).

## **ANÁLISE E REFLEXÕES**

Por meio da lente dialógica do discurso passamos a apresentar os resultados e discussões das experiências dos graduandos indígenas com a metodologia ativa de rotação por estações e da atividade com o *Google Forms*. Por questões didáticas, explicitamos as atividades em forma de tópicos, descrevendo suas etapas, para na sequência expormos as reflexões.

### **ATIVIDADE 1 - METODOLOGIA ATIVA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES**

Na metodologia ativa rotação por estações “os estudantes alternam entre ensino online, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). A dinâmica procede em o professor dividir a sala em diferentes estações de trabalho, em que cada uma possui atividades diferentes a respeito de um tema macro para serem desenvolvidas durante um tempo previamente combinado com os alunos. Nesse modelo, os alunos também podem trocar de estações tanto para desenvolver as atividades quanto para conhecer a atividade dos outros grupos, é importante esclarecer ainda que “o planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos” (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 55).

Em nossa experiência, o objetivo foi trabalhar os conteúdos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) e tipologia textual (MARCUSCHI, 2000), presentes na ementa do curso em questão e que foram objetos de leitura e diálogo nas aulas. Já organizados em grupos, os alunos se dividiram em 05 estações, duas contemplaram o tema dos gêneros discursivos, em que uma se destinava a abordar os conceitos dos gêneros e outra tinha como responsabilidade elaborar exemplos; mesma dinâmica foi aplicada para as estações da tipologia textual; a última estação por sua vez, abordou as duas temáticas. Após essa organização, a professora mediadora fez algumas considerações a respeito dos conteúdos sinalizados para na sequência iniciar a atividade propriamente dita.

Em cada estação, os acadêmicos tinham que executar as tarefas colaborativamente utilizando uma ferramenta digital e os papéis do tipo cartolina postos em suas mesas. No entanto, a problemática da ineficiência do sinal de internet, que acomete a maioria dos municípios do Amazonas, levou os alunos a buscarem aplicativos que funcionassem off-line, fazendo com que a tecnologia digital não deixasse de se fazer presente no desenvolvimento das atividades, assim as propostas em cada estação foram:

- Estação 1 - A discussão oral e produção escrita sobre os conceitos dos gêneros discursivos e seus efeitos nas práticas sociais dos sujeitos no mundo da vida. Nessa estação, os alunos trabalharam coletivamente usando suas apostilas, o aplicativo *Sinônimo de Palavras* (versão desenvolvida para smartphones) e cartolinas;



- Estação 2 - A produção escrita ou imagéticas de exemplos sobre os gêneros discursivos. Nesta ação os alunos utilizaram suas apostilas, slides disponibilizados pela professora mediadora e cartolinas;
- Estação 3 - Mobilizar um diálogo coletivo sobre os conceitos da tipologia textual, sua forma de abordagem na sociedade, seguido da prática escrita a respeito. Os recursos dos alunos nesta estação foram suas apostilas, o aplicativo de sinônimo de palavras e cartolinas;
- Estação 4 - A produção escrita de pequenos textos autorais no âmbito da tipologia textual, obedecendo suas estruturas linguísticas de construção. Os materiais dos acadêmicos corresponderam às suas apostilas, slides disponibilizados pela mediadora e o aplicativo *Sinônimo de Palavras*;
- Estação 5 - Saber diferenciar, conforme as perguntas e imagens distribuídas pela mediadora, os gêneros discursivos da tipologia textual e seus contextos de uso social da linguagem. Nesta estação os graduandos trabalharam com suas apostilas, material disponibilizado pela professora e o aplicativo de compartilhamento de arquivos e plataformas *Shareit*, (versão criada para smartphone).

Ao final, cada grupo pôde socializar suas atividades com os demais, de modo que todos puderam conhecer o que se experienciou em cada estação. Com isso, tornou-se possível mobilizar o conhecimento dos conteúdos propostos de forma sistêmica e significativa, pois os alunos puderam trabalhar as múltiplas linguagens dos gêneros discursivos e da tipologia textual em suas produções textuais abrangendo um contexto multimodal, combinado às tecnologias digitais em regime de colaboração, dialogando e tirando suas dúvidas com seus pares, fazendo com que o objetivo da aula fosse alcançado.

Ilustramos através da imagem abaixo alguns dos momentos das atividades sendo desenvolvidas pelos acadêmicos em suas estações aprendizagens:

**Figura 1** - Momentos das atividades nas estações de aprendizagens



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, jan. 2023

Diante do exposto, admitimos que a inserção das TDICs desponta como uma profícua alternativa ao modelo tradicional de ensino, haja vista permitir aos alunos firmar uma relação dialógica e dialética com seus colegas e professores. Assim, eles compartilham diferentes momentos e percursos de aprendizagem, trocando distintas experiências de vida e educacionais (SILVA; SANADA, 2015, p. 168).

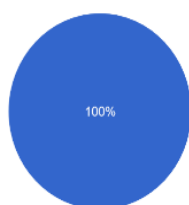
## **ATIVIDADE COM O *GOOGLE FORMS***

A oficina focou nas atividades dos gêneros textuais, com o uso do *Google Forms*, como proposta de ensino motivador e facilitador na compreensão dos conteúdos, visto ser o primeiro contato com a ferramenta. Deste modo, os professores que trabalham com essas turmas, procuram inserir práticas de ensino, aliando às tecnologias, para facilitar e incentivar na praxiologia dos docentes. Além disso, essas tecnologias possibilitam aos estudantes tornarem-se agentes do seu próprio conhecimento, por meio de uma ação ativa e integrada da construção do saber fazer (MORIN, 2018).

Após a oficina da ferramenta do *Google Forms*, foi possível perceber que, entre os participantes, foram satisfatórias e inovadoras no ensino dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula. A seguir nas Figuras 2 e 3.

**Figuras 2 e 3:** Avaliação dos conteúdos em 100% satisfatório

1- Avalie os conteúdos trabalhados na disciplina  
25 respostas



● Satisfatório  
● Não satisfatório

2-As atividades pedagógicas sobre os conteúdos trouxeram aprendizagem para você?  
25 respostas



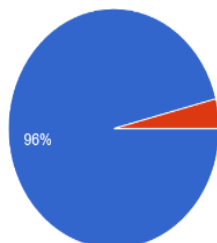
● Satisfatório  
● Não satisfatório

**Fonte:** As autoras, jan. 2023

Nas Figuras 4 e 5, os estudantes autoavaliaram diante da participação na prática docente, em um percentual de 96%, noventa e seis por cento dos respondentes. Da mesma forma, 100%, consideraram positivo o estudo dos gêneros textuais, conforme dados das autoras (2023), a seguir.

**Figuras:** 4 e 5 Autoavaliação e satisfação dos conteúdos em 100% satisfatório

3-Como você avalia sua participação  
25 respostas



4) Você gostou de estudar os gêneros textuais  
25 respostas



**Fonte:** As autoras, jan. 2023

Desta forma, o objetivo foi provocar aos estudantes, para uma reflexão crítica, a partir da trajetória da oficina do *Google Forms* em sala de aula, como metodologia eficiente e eficaz ao ensino da Língua Materna Indígena e Língua Portuguesa, em estudo.

Dentre os limitadores encontrados durante a praxiologia educacional no *Google Forms*, foi a inoperância da internet, além de três estudantes não terem smartphone. Destacamos que foi a primeira atividade usada pelos estudantes, professores em formação. Porém, para o desenvolvimento da atividade, houve um compartilhamento de dados móveis pelo celular da professora da disciplina, pela operadora móvel *Claro Amazonas*.

Durante todas as atividades desenvolvidas, os estudantes construíram um diário, denominado *Diário da Floresta*, cujo objetivo foi o registro diário da compreensão e inferências, na língua nativa e em seguida em Língua Portuguesa, de forma que houvesse uma comunicação, pois os estudantes são falantes da língua indígena por serem de uma região que predomina a presença indígena, cuja língua materna é a língua indígena, sendo

desafiador para eles aprenderem a língua dominante, portanto, as metodologias ativas ajudam a tornar o processo de aquisição do português mais fácil e leve.

Ao dialogarmos com os acadêmicos a respeito de seus aprendizados por meio da rotação por estações e do *Google Forms*, os graduandos, no geral, demonstraram notável satisfação em suas devolutivas, das quais listamos na nuvem de palavras abaixo, os termos mais ascendentes coletados a partir dos procedimentos da análise dialógica, sinalizada na metodologia desta pesquisa.

**Figura 6:** Nuvem de palavras demonstrando os termos de satisfação com as atividades propostas



**Fonte:** As autoras, jan. 2023

As palavras ilustradas na figura apresentam uma percepção bastante positiva dos acadêmicos sobre a didática que os fez se apropriarem do conhecimento para suas práticas de leitura e escrita na língua portuguesa. As palavras “novidade”, “diferente” e “entusiasmo” mostram que os alunos não estavam habituados com o contexto proposto de aprendizagem pelas professoras mediadoras; outros termos como “aprendizagem”, “autonomia”, “troca”, “satisfação”, “compartilhamento” dentre outras presentes na nuvem,

comprovam a resignificação tidas em suas unicidades quanto a importância de se construir o conhecimento dialogicamente em parceria com o seu outro.

Para complementar os dados explicitados na nuvem de palavras, compartilhamos o seguinte enunciado, selecionado, a partir do nosso diálogo com os alunos, para representar as vozes dos demais da turma,

Bom, professora, estávamos aqui comentando que o aprendizado desses conteúdos [gêneros discursivos, tipologia textual e *Google Forms* foi bem diferente e inovador pra gente, porque como a senhora sabe somos indígenas falantes da nossa língua indígena como primeira língua e o português como segunda, então a nossa dificuldade é muito grande pra aprender né? Eu me senti bastante motivado em aprender, nós não ficamos parados só ouvindo, nós praticamos, trocava conhecimentos entre a gente, os colegas me ajudavam e eu também ajudava eles e assim a gente ia, conseguimos fazer todas as atividades e ainda usando as tecnologias, que são ferramentas que nós indígenas também precisamos dominar; e ainda tem a questão da gente aprender uma forma nova de dá aula nas escolas das nossas comunidades né? (Acadêmico indígena da etnia Mayoruna, jan. 2022).

Nesse enunciado, fica evidente que o aluno, assim como os demais colegas, se percebeu protagonista de seu aprendizado nos diferentes processos de leitura e escrita praticados, eclodiram dessa nova vivência não só reflexões, mas também mudanças de valores e atitudes no aprender, mostrando que é muito mais produtivo aprender na aula com a descentralização na figura do professor (MORAN, 2018). É nítido ainda a resignificação acerca do fazer docente desses acadêmicos-professores, haja vista que fizeram questão de frisar que levarão essas novas formas de ensino para as crianças e jovens das suas aldeias.

Mediante isso, o componente curricular de Língua Portuguesa foi mobilizado em um processo de ensino e aprendizagem maximizado pela proposta da metodologia ativa rotação por estações e do uso do *Google Forms*, que são diferentes ambientes de aprendizagens, em que o educando participa ativamente em todos os momentos, aprendendo e colaborando em todo transcurso de forma individual, com o grupo, com o uso das TDICs e com professor na condição de mediador sob uma perspectiva emancipatória e cidadã, de modo que suas experiências ultrapasse os horizontes da sala de aula, demonstrando assim que as metodologias ativas de ensino são alternativas profícuas para se trabalhar na formação inicial de professores.

## CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Em contexto amazônico, o uso das ferramentas digitais ainda é precário, por várias situações, dentre elas estão: falta de computadores, rede de internet e falta de capacitação dos professores, em formação, principalmente, em áreas remotas, de difícil acesso por questões logísticas.

Este artigo possibilitou refletir sobre o ensino em Língua Portuguesa para estudantes indígenas por meio da disciplina Produção Textual I e II, no curso de Matemática realizado pelo Programa de Formação de Professores - Parfor, no município de Atalaia do Norte, como possibilidade de inclusão às tecnologias.

Assim, analisamos como a utilização e as potencialidades da Metodologia Ativa rotação por estação e o *Google Forms* contribuíram e as configuram em estratégias para ressignificar as experiências de aprendizagem com estudantes indígenas e não indígenas, no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em Matemática, no componente curricular de Língua Portuguesa. Neste sentido, percebemos a necessidade de formação inicial e continuada aos professores, em atuação profissional. Além de adequação da linguagem para atender aos estudantes professores bilíngues.

Cabe às instituições do Ensino Superior em parceria com seus professores programarem novos rumos dos conteúdos a serem ministrados, em curso diferenciado, que contemple os estudantes, espalhados nos ranchos do Estado do Amazonas. São desafiadoras, as práticas inovadoras com as TDICs, porém, acreditamos que, com o tempo novas leituras e avanços serão aceitos e inclusivos, para aqueles desprestigiados das tecnologias e, desta forma, minimizar e estreitar os laços geográficos que os separam pelos rios e florestas da Amazônia.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.



BACICH, Lilian; NETO, Adolfo; TREVISANI, Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]. Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-pub*.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: 34, 2016. 176p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 160p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez editora, 2003.

DA SILVA GUEDES, Francian; DE CARVALHO, Joelma Monteiro; DE CARVALHO, Waldemir Lima. 210. Textos literários on-line: o *Google Forms* como proposta pedagógica, no EJA–Ensino Médio, numa escola estadual em Autazes-AM. **Revista Philologus**, v. 25, n. 75, p. 2954-65, 2019.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (orgs). **Cartografias do Trabalho docente**. Campinas: Mercado Aberto, 2000. p. 137-152.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. SP: Editora 34, 1999.

LEWGOY, Alzira M. B.; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**, EDIPUCRS, Porto Alegre: 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH; MORAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, n. 39, p. 10-13, 2018.

MUSTAFA, Amanda Ramos; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Práticas de Gamificação na Disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. *In*: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2020, Maceió/AL. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande/PB: Realizes. Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. v. VII. p. 2-11.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Entrevista. Concedida em 15 de outubro de 2015. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index>. Acesso em 30/01/2020.

SILVA, Ivaneide Dantas da; SANADA, Elisabeth dos Reis. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. *In*: BACICH; MORAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOUZA, Luciane Lopes de; SILVEIRA, D. O.; MONCAYO, V. A. L.; SILVA, A. S. M. (orgs.). **PARFOR UEA - 10 ANOS FORMANDO PROFESSORES NO ESTADO DO AMAZONAS**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. v. 1, p. 381.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), 2000.

XAVIER. Letramento Digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

## **NARRATIVAS DE PROFESSORES NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARFOR (2021)**

---

**Elder Tânio Gomes de Almeida** - Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED, e-mail: elder.tanio@gmail.com.

---

### **RESUMO**

O presente relato de experiência tem o objetivo de discutir os desafios enfrentados por professores do município de Ipixuna-AM, que atuaram na zona rural e urbana no Ensino Fundamental, no período de pandemia. Estas experiências foram descritas na disciplina de Educação do Campo do curso de Pedagogia. As narrativas foram realizadas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no Centro de Estudos Superiores de Ipixuna-AM, no período de maio de 2021, de modo não presencial. Para tanto, foi criado um grupo no *WhatsApp* para diálogo e envio dos textos elaborados pelos acadêmicos. Dos vinte e quatro trabalhos finais, selecionamos sete que possuíam experiências na pandemia. Retiramos dos textos fragmentos que permitiram uma discussão sobre o trabalho dos professores antes e durante a pandemia. Ao estudarmos essas falas, notamos que eles traçaram uma linha do tempo em suas práticas na sala de aula da seguinte maneira: como era seu trabalho na sala de aula antes e como foi realizado durante a pandemia. Na escrita de cada experiência, encontramos evidências de impactos negativos na aprendizagem dos conteúdos e positivos em razão da adaptação metodológica dos professores ao ensino remoto. Não foram todas as escolas que conseguiram desenvolver o modo não presencial, pelos motivos: falta de wi-fi ou dados móveis disponíveis nas comunidades e cidade para assistir aos vídeos e download das atividades. Estes obstáculos contribuíram para a formação dos professores em virtude da tentativa de adaptação a nova configuração e ferramentas para o ensino.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Ensino remoto; Formação de Professores.

---

### **ABSTRACT**

This report aims to discuss the challenges faced by teachers in the municipality of Ipixuna-AM, who worked in rural and urban areas in Elementary School during the pandemic period. These experiences were described in the discipline of Education in the Field of the Pedagogy course. The narratives were carried out in the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor) at the Centro de Estudos Superiores de Ipixuna AM in the period of May 2021 in a non-face-to-face manner. To this end, a *WhatsApp* group was created for dialogue and sending the texts prepared by the academics. Of the twenty-four final works, we selected seven that had experiences in the pandemic. We removed fragments from the texts that allowed a discussion about the work of teachers before and during the pandemic. When we studied these speeches, we noticed that they traced a timeline in their

practices in the classroom as follows: what their work in the classroom was like before and how it was done during the pandemic. In the writing of each experience, we found evidence of negative impacts on content learning and positive ones due to the methodological adaptation of teachers to remote teaching. Not all schools were able to develop the remote mode, for reasons: lack of wi-fi or mobile data available in communities and the city to watch videos and download activities. These obstacles contributed to the training of teachers due to the attempt to adapt to the new configuration and tools for teaching.

**Keywords:** Field Education; Remote teaching; Teacher Training.

---

## INTRODUÇÃO

A ministração da disciplina Educação do Campo, de modo não presencial, trouxe reflexões únicas para toda vida. Foram dias de trocas de experiências junto aos professores cursistas do Parfor que relataram seus obstáculos e superações mediante ao trabalho árduo na zona urbana e rural. Nos trabalhos finais, solicitamos a construção de um portfólio com tópicos para descreverem uma experiência exitosa durante o período de pandemia. As principais falas dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o que ocorreu no Ensino Fundamental revelaram que não devemos somente nos preocupar com a aprendizagem e o ensino, mas também com a vida.

Neste cenário de perdas de muitas vidas, encontrou-se algumas soluções fora dos espaços da sala de aula, isto revelou que as ferramentas digitais podem incluir a participação da grande maioria dos estudantes, se houver ações para isto. Reservamos um campo neste texto intitulado: resultados e discussões: obstáculos e superações em narrativas de professores do Parfor, onde dedicamos mais tempo para novas discussões, pois entendemos que estas dificuldades enfrentadas pelos professores do município de Ipixuna contribuíram para a formação integral dos participantes.

## METODOLOGIA

O presente relato de experiência ocorreu em 2021, remotamente, no período de pandemia, quando iniciamos as correções das provas finais dos acadêmicos de Pedagogia no município de Ipixuna-AM. Foi uma investigação qualitativa que em educação assume muitas

formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta abordagem apresenta algumas características básicas de um estudo qualitativo, uma delas é a apresentação do fenômeno que pode ser bem compreendido no contexto em que ocorre os dados e que depois são analisados numa perspectiva integrada, pois é em campo onde se coleta a dinâmica do fenômeno a partir do olhar e pontos de vista dos participantes (GODOY, 1995).

Esse trabalho permitiu a reflexão sobre as narrativas dos professores cursistas do Parfor e como estratégia, utilizou-se um grupo no *WhatsApp* para atender esses professores que residiam na cidade e em lugares distantes por conta do distanciamento social. Este estudo foi desenvolvido em três etapas: 1) envio da apostila e orientações à turma no grupo de *WhatsApp* para informá-los sobre o plano de atividades não presenciais e os principais movimentos no decorrer da disciplina; 2) as avaliações foram enviadas no *WhatsApp*, conforme o cronograma do plano de curso para atividades não presenciais e 3) por último, após o envio, selecionou-se algumas partes dos portfólios de sete professores.

Uma parte desse trabalho final era escrever um relato sobre uma atividade diferenciada no tempo da pandemia. Estes textos permitiram investigarmos o que eles experimentaram nos momentos de aulas remotas no âmbito escolar e alguns descreveram sobre suas experiências antes da pandemia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DO PARFOR**

As experiências dos professores que atuaram nas escolas do campo e zona urbana no município de Ipixuna-AM é desafiador em razão das diversas dificuldades. Alguns professores relataram em seus trabalhos finais, algumas experiências no campo e cidade sobre as atividades diferenciadas e lúdicas. Os professores narraram em seus relatos de experiências como compreenderam o processo de educação no período antes e durante a pandemia, quando houve as aulas remotas em todo Brasil. Os nomes dos professores que participaram neste trabalho foram codificados para mantê-los em sigilo, como exemplo: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3) e assim por diante.

Trouxemos o conceito de educação do campo, como modalidade que abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas poderá ser ofertada nos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, desse modo é uma educação realizada no campo com elo na própria vivência campesina junto as possibilidades de existência social e singularidade do homem nesses espaços (BRASIL, 2012).

Iniciamos com o depoimento da professora (P1) que nos informou que as aulas remotas iniciaram nas redes municipais e estaduais em março de 2020, no entanto, a escola onde trabalhava no município de Ipixuna não tinha estrutura tecnológica para atender aos estudantes no novo modelo de ensino. Isto foi um obstáculo para a aprendizagem em razão de não acompanharem as atividades transmitidas pelas plataformas de ensino. Para tanto, as escolas do município utilizaram como estratégia uma avaliação no 3º e 5º anos para remanejamento dos estudantes para o próximo ano. As escolas estaduais não pararam e realizaram o ensino remoto, mas não conseguiram envolver a todos por motivo das dificuldades de internet e recursos tecnológicos.

Considerando a fala acima, além da falta de internet os alunos e professores com condições socioeconômicas precárias, não têm condições de adquirirem equipamentos como computador, celular para utilização nas aulas remotas, outro problema, é que alguns professores não sabem inserir materiais na plataforma digital, avaliar os estudantes a distância ou gravar aulas, entre outras práticas semelhantes (SILVA *et al.*, 2021).

O segundo relato foi do professor (P2) que trabalha com turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano que ministra todas as disciplinas na comunidade Boca da Onça, disse que em 2020, trabalhou com uma turma pequena, com 13 alunos, a partir de março de 2020. As dificuldades em trabalhar durante o período da pandemia foi o distanciamento social e o uso de máscaras. O acesso às informações, também foi um obstáculo em razão da distância que a comunidade estava da cidade de Ipixuna. Segundo o relato desse professor, que trabalhava na zona rural do município, chegava a ficar 60 ou até mais dias sem notícias da família.

No âmbito das políticas públicas para a educação do campo, é necessário resolver diversos problemas, podemos citar um deles: a distância que as escolas do campo estão localizadas das residências dos estudantes (SANTOS, 2017). Nesse sentido, a Educação nas escolas campesinas possui suas lutas constantes para que permaneça como educação básica



contemporânea para estudantes do Ensino Fundamental. As estratégias, currículos e tempos são diferentes da educação realizada nas cidades. Sem perder a consistência e seus propósitos tipos da educação para a formação integral do cidadão residente no campo.

O terceiro professor (P3) trabalhava em uma escola situada na comunidade do Santo Antônio, este possuía uma experiência de 20 anos na Educação do Campo e revela-nos que o tempo de pandemia modificou todo o processo de ensino, e o educador precisou se reinventar no modo de ensinar os conteúdos. Segundo ele, é necessário que todos os sistemas educacionais de todo país, vivenciam esse novo modelo de educação no tempo de pandemia e desenvolva estratégias de como proceder no futuro, caso tenhamos uma nova pandemia.

Esse novo modelo que o professor mencionou acima reconfigurou diretamente o modo de ensinar e aprender em virtude dos professores se reinventarem para que os conteúdos chegassem aos estudantes, como consequências, houve mudanças drásticas na rotina de trabalho desses profissionais que trabalhavam à distância das escolas na modalidade *home office* com apoio das tecnologias (BEZERRA; PALUDO, 2021).

A quarta participante foi a professora (P4) que conseguiu trabalhar na Educação Infantil em uma escola na zona urbana o campo de experiência desenvolvido: *O eu, o outro e nós* que foi aplicado no contexto da educação infantil. Com experiências a quatro anos, realizou conversas informais com as crianças sobre a pandemia e os cuidados que devemos tomar sobre a contaminação com o vírus. O desafio, segundo a professora, foi o trabalho de atenção, pois mantê-las afastadas uma das outras foi difícil, pois sentiam a necessidade de interagir. Além do distanciamento social, outro problema para Educação Infantil, segundo Silva e Payão (2021), é o uso excessivo das telas nos meios tecnológicos que podem desequilibrar o desenvolvimento da aprendizagem e o processo de interação social que é fundamental na primeira infância.

A quinta professora (P5) relatou sua experiência em uma escola da zona urbana de Ipixuna, onde trabalhou os temas *Zona Rural* e *Zona Urbana* em dois grupos. Para tanto, realizou reuniões, confecções de materiais e teatro, no ano de 2019, mas ressaltou que no período de pandemia, isto não seria possível desse modo, em razão da contaminação, pois exigiria um cuidado especial com os estudantes. Uma atividade dinâmica que a professora

cita, não poderia ser desenvolvida em tempos de pandemia. Em meados de março de 2020, com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a COVID-19, houve a suspensão das aulas presenciais, onde muitas escolas precisaram fechar as portas, para o cuidado da saúde e vida da população (BEZERRA; PALUDO, 2021).

O sexto professor (P6) realizou uma atividade diferenciada sobre Geometria na escola indígena no povo Kulina, com uma turma de 5º ano. Segundo nossa interpretação, o período dessa atividade foi antes da pandemia, visto que eram 30 alunos participantes no relato do professor. Segundo seu depoimento há uma semelhança entre formas, traços e pinturas corporais dos indígenas na geometria. Para estes estudantes, foi muito prazeroso responder às questões, criando objetos com as formas geométricas com poucas dificuldades. Para este professor, a pandemia trouxe uma oportunidade de criação de novos espaços apropriados para a aprendizagem dos alunos. Esta atividade na escola indígena, denuncia que é necessário a adoção de um novo modelo teórico de currículo que tenha como conteúdo os saberes dos professores, vinculado a sua origem e conhecimentos de vivências com outros grupos (HAGE; BARROS, 2010).

O sétimo professor (P7), após perceber as dificuldades de expressão e comunicação na Língua Portuguesa dos moradores da aldeia onde a escola estava situada, dedicou-se a estudar e criar metodologias para a leitura. Para esta atividade, foi trabalhado o meio em que vivem, os costumes locais vinculado a produção de cartazes com textos e palavras variadas. Esta intervenção, objetivou o desenvolvimento de novas palavras para o uso da Língua Portuguesa na comunidade. Em seu relato, descreveu que estava muito satisfeito em desenvolver novos conhecimentos para esta comunidade. Esta modalidade de educação faz parte de uma política pública educacional para os povos camponeses acessarem a educação e que ela esteja presente dentro da comunidade, nesse sentido as escolas do campo, representam a luta pela preservação da educação e cultura local (BEZERRA; PALUDO, 2021).

Este processo faz parte do desenvolvimento da Educação nas comunidades do campo. Podemos entender melhor, quando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* diz que a educação perpassa a vida como processo formativo nas seguintes esferas: família, convivência humana, experiências na escola, os diversos movimentos da

sociedade, também nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais (BRASIL, 1996).

## CONCLUSÃO

O presente relato de experiências permitiu momentos ricos sobre as dificuldades que os acadêmicos que atuaram como professores na zona rural e urbana descreveram dentro da perspectiva da Educação do Campo no curso de Pedagogia. O afastamento social concebeu aos professores a reconfiguração de suas práticas de ensino.

Os debates sobre as dificuldades na pandemia fortaleceram o interesse para explorar outras possibilidades de ferramentas para apoio didático nos municípios distantes da capital. As narrativas sobre as soluções e obstáculos de professores no município de Ipixuna vincularam os saberes do campo à inclusão digital, que são assuntos que poderão ser bastante desenvolvidos dentro do contexto da pandemia. Antes mesmo disso, já havia discussões sobre a inclusão digital dos estudantes no cenário da educação do campo.

## AGRADECIMENTOS

Aos coordenadores, professores, acadêmicos do curso de Pedagogia em Ipixuna-AM e todos que contribuem com o fortalecimento do Parfor no Amazonas.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Thayane Gonçalves; PALUDO, Nádia de Paula Pessoa. Desafios da educação do campo em tempo de pandemia da covid-19: narrativas da experiência de docentes em um campus do instituto federal de Roraima. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 2021 Anais eletrônicos [...]* 2021. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16445>>. Acesso em: 30/05/2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30/05/2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 348-362, 2010.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

SILVA, Denise de Fátima; PAYÃO, Flávia Brescia. **Os impactos da pandemia de covid-19 para a educação infantil pública, à luz da teoria de aprendizagem de Jean Piaget: uma revisão bibliográfica.** Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/anima/27112>. Acesso em: 29/05/2021.

SILVA, Fernanda; SANTOS, Bruna; JESUS, Ana Carolina; SILVA, Joise; LEFUNDDES, Talita; ANJOS, Karl. Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista de Enfermagem**, v. 1, n. 5, p. e-247581, 2021.

## **PERFORMANDO RITUAIS: INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO NA OUTORGA DE GRAU DA TURMA DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEA**

---

**Adria Simone Duarte de Souza** - Professora doutora da Universidade do Estado do Amazonas, coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Participante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia, e-mail: [asduarte@uea.edu.br](mailto:asduarte@uea.edu.br)

**Celia Aparecida Bettiol** - Professora doutora da Universidade do Estado do Amazonas, coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UEA. Participante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia, e-mail: [@uea.edu.br](mailto:@uea.edu.br)

**Sanderson Castro Soares de Oliveira** - Professor doutor do curso Formação de Professores Indígenas e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Participante do Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas. Linguista do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, e-mail: [sanderson@ufam.edu.br](mailto:sanderson@ufam.edu.br)

---

### **RESUMO**

O presente texto configura-se como um relato de experiência, cujo objeto de análise é o ritual de outorga de grau da turma de Pedagogia Intercultural Indígena, do Vale do Javari, realizado em Atalaia do Norte, Amazonas. O curso se caracteriza como específico e atendeu aos povos Marubo, Matsés, Kanamary e Matis, além de um não indígena. No texto, destacamos pontos que compuseram este ritual mesclando elementos das culturas indígenas e da não indígena, numa reorganização do cerimonial tradicional. Ressaltamos ainda as falas de alguns dos formandos, agora já pedagogos, evidenciando a presença dos familiares, dos professores, o uso das línguas indígenas e a repercussão de suas conquistas nas mídias, por meio das fotografias. O relato objetiva refletir as relações interculturais que se estabelecem neste ritual e, por fim, retoma o discurso do paraninfo esperando tempos melhores para os povos do Javari.

**Palavras-chaves:** Ritual de formatura; Povos Indígenas; Vale do Javari; Interculturalidade; Educação Escolar Indígena.

---

### **ABSTRACT**

This text is configured as an experience report, whose object of analysis is the ritual of granting the degree of the Indigenous Intercultural Pedagogy class, from Vale do Javari,

carried out in Atalaia do Norte, Amazonas. The course is characterized as specific and attended to the Marubo, Matsés, Kanamary and Matis peoples, in addition to a non-indigenous one. In the text we highlight points that made up this ritual, mixing elements of indigenous and non-indigenous cultures, in a reorganization of the traditional ceremonial. We also highlight the speeches of some of the teachers, now already pedagogues, highlighting the presence of family members, teachers, the use of indigenous languages and the repercussion of their achievements in the media, through photographs. The report aims to reflect the intercultural relations that are established in this ritual and, finally, resumes the paraninfo's speech hoping for better times for the people of Javari.

**Keywords:** Graduation Ritual; Indian people; Javari Valley; Interculturality; Indigenous School Education.

---

## O CONTEXTO DO CURSO E DA CERIMÔNIA DE COLAÇÃO DE GRAU

O curso Pedagogia Intercultural – ofertado pela Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – é um curso pioneiro e com uma proposta curricular e pedagógica nova, focada no fortalecimento das línguas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BETTIOL, SOUZA; OLIVEIRA, 2020). A primeira turma da licenciatura em Pedagogia Intercultural formou-se em 2019 (sobre esta turma ver BETTIOL, 2017). Essa primeira experiência gerou elementos para a formulação do Projeto Pedagógico do Curso ofertado em Atalaia do Norte<sup>3</sup> para as etnias Kanamary, Marubo, Matis e Matsés (Mayoruna), cuja turma formou-se em 16 de dezembro de 2022. O discurso evidenciado durante o desenvolvimento do curso e, especialmente, a apresentação da formatura da turma anterior para os discentes levaram à decisão por um ritual de colação de grau culturalmente sensível, com inserção de elementos das culturas indígenas presentes no curso.

As notícias sobre a finalização do curso e outorga de grau ganharam grande repercussão nas agências de notícias e redes virtuais. No período de 13 a 20 de dezembro de 2022 tomamos conhecimento de 13 canais de divulgação sobre o fato, entre eles destacamos o site da própria Universidade do Estado do Amazonas, *A Crítica*, *Amazônia Real*, *CAPES* e

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre a turma de Pedagogia Intercultural em Atalaia do Norte, recomendamos a leitura de Souza (2023).



a ANPED. A cobertura da mídia dá uma ideia do impacto que o evento teve no cenário da educação do Amazonas, especialmente na educação escolar indígena. Nesse contexto, cabe considerar ainda que cerimônias de colação de grau costumam ser eventos corriqueiros e, geralmente, não ganham mais do que cobertura das próprias Instituições de Ensino que as promovem.

No presente texto, apresentamos um relato sobre os processos no “ritual de outorga de grau” da referida turma, destacando aspectos de interculturalidade e de bilinguismo que foram inseridos como elementos de diferenciação e de inclusão de outras vivências. Entre os elementos que serão destacados no presente trabalho estão o uso do cocar indígena e sua troca pelo capelo, a entrada acompanhada de cantores indígenas de cada etnia, o juramento realizado em língua indígena e em língua portuguesa, o discurso multilíngue do paraninfo, o uso de um *Kene*<sup>4</sup> Marubo e um colar Kanamary, colocado na cabeça pela vice-reitora no momento da outorga.

## **PREPARANDO O RITUAL**

Decidido o formato diferenciado da outorga de grau, foram feitas várias tratativas com o Cerimonial da UEA para que houvesse preparativos para a cerimônia, com a participação de discentes e docentes. Partimos de Manaus no dia 11 de dezembro de 2022 e chegamos à Atalaia do Norte no dia 12 de dezembro de 2022. No mesmo dia, uma segunda-feira, começamos as reuniões com os alunos para podermos organizar a cerimônia. Durante os dias em que estávamos realizando os preparativos, ocorreu também a avaliação do curso pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Nesses dias, havia diferentes momentos de interlocução que podem ser distinguidos da seguinte forma: a) interlocução cerimonial-discentes, b) interlocução discentes-docentes, c) interlocução cerimonial-docentes e c) interlocução cerimonial-discentes-docentes (Figura 1).

---

<sup>4</sup> *Kene* é o nome do grafismo Marubo.

**Figura 1:** Docentes e discentes reunidos para o ensaio da cerimônia de colação de grau



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores, 2023.

Nesses momentos era bastante enfatizado aos discentes que o que ocorreria seria um ritual, numa tentativa de aproximar a cerimônia de colação de grau aos rituais indígenas que lhes são familiares. De fato, há um paralelismo entre os dois eventos, pois em ambos há: um ato performativo (BUTLER, 2018); um sequenciamento das ações, pois as ações devem se suceder de forma roteirizada tanto em um ritual indígena quanto no cerimonial de outorga de grau; e a ocorrência de “atos de fala” (AUSTIN, 1955), palavras ou frases específicas que devem ser ditas em determinados momentos e que têm força para realizar ações no mundo<sup>5</sup>.

Nesse ponto, há que se destacar a flexibilidade das cerimonialistas em garantir alterações no protocolo oficial da Universidade. Claro, como bem ilustra o caso de anulação de uma cerimônia de colação de grau pelo acréscimo de um “ou não” no juramento de uma

---

<sup>5</sup> Sobre os atos de fala e sobre a força ilocucionária de algumas falas da cerimônia de colação de grau, cabe lembrar uma turma da PUC-Rio em que a juramentista acrescentou a cada frase do seu juramento o “ou não”, o que foi repetido pelos formandos. Como a expressão modificava o sentido do juramento, considerou-se que a turma não havia cumprido o juramento e a cerimônia foi anulada. (<http://unifaj.edu.br/noticia/1581-piada-de-estudante-anula-formatura-de-turma-da-puc-rio>). É inegável, portanto, que há “atos de fala” carregados de força ilocucionária na realização de uma cerimônia de colação de grau. Cabe lembrar que um “ato de fala” é uma forma de agir no mundo com palavras e que ao dizer, por exemplo, “eu juro” são as palavras que concretizam o juramento.

turma da PUC-Rio, há limites para a flexibilização dos protocolos, no entanto, tentou-se garantir o máximo possível de diferenciação solicitada.

Foram realizados quatro ensaios com foco na entrada dos formandos, no juramento e na outorga de grau, quando eram explicados os detalhes considerados relevantes e tentava-se realizar as adaptações. Outro ponto importante foi a tradução do juramento para as quatro línguas e a adaptação do discurso do paraninfo, traduzindo um parágrafo do texto para cada uma das línguas representadas no curso. As cerimonialistas tiveram ainda o cuidado de treinar a pronúncia dos nomes indígenas em seu roteiro.

No dia 15 de dezembro de 2022, uma quinta-feira, foi realizada a aula da saudade, momento importante de confraternização entre discentes e docentes, acompanhado das avaliadoras do CEE/AM. Nesse momento, cada etnia apresentou uma memória em que destacavam momentos e personagens importantes para o curso. Como se tratava de uma aula da saudade, explicaram que em suas línguas havia uma palavra para expressar esse sentimento, diferentemente do que os não indígenas costumam pensar. Por fim, os Marubo guiaram a todos os presentes para dançarem e cantarem uma música que falava sobre a saudade. Os docentes também fizeram uma singela homenagem, cantando a música *wahana rarai*, que marcava naquele momento um sentimento muito forte dada a perda recente de Bruno e Dom<sup>6</sup>.

No dia 16 de dezembro de 2022, todos os discentes e todos os docentes se deslocaram até a Maloca do Estevão (Figura 2). No local, foram feitas fotos com os discentes trajando becas, mas em um espaço que lembra as suas comunidades de origem. De fato, é uma pequena comunidade Marubo a poucos quilômetros da cidade de Atalaia do Norte e que conta com um *Shovo*, maloca tradicional Marubo. Essas fotos fazem parte do álbum de formatura da turma.

---

<sup>6</sup> Bruno Pereira, indigenista, e Dom Philips, jornalista, que haviam sido assassinados em junho de 2022. São hoje reconhecidos como símbolo de ativismo indigenista e ambiental.

**Figura 2:** fotografia da turma com os docentes na Maloca do Estevão



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores, 2023.

## **A CERIMÔNIA**

Apresentado o contexto do curso e explicados os preparativos do ritual da colação de grau, apresentamos uma narrativa do evento em primeira pessoa. O objetivo não é descrever toda a cerimônia, mas ressaltar os elementos que consideramos como interculturais e que trazem diferenciação a este acontecimento. A seleção foi baseada unicamente nos elementos que consideramos como diferenciadores da cerimônia de colação de grau em comparação com as de outros cursos.

Da mesa de outorga de grau, colocada no centro do ginásio, víamos os discentes do nosso lado esquerdo, com cocares e com becas. Do lado direito, à nossa frente, estavam os padrinhos de cada um dos formandos. À nossa esquerda havia uma mesa de autoridades, incluindo lideranças indígenas indicadas pelos discentes e à nossa direita havia uma mesa de docentes convidados. No fundo da quadra estavam as mesas com os familiares de cada um dos formandos. A cerimônia se inicia com pequeno atraso, muita expectativa, tudo tinha que ocorrer perfeitamente.

A Mestre de Cerimônia havia convocado as autoridades para compor as mesas, fez ainda a apresentação do curso e do Parfor. A expectativa é pela entrada dos discentes,

primeiro momento em que se busca privilegiar os elementos indígenas na cerimônia. O paraninfo é anunciado para guiar os Kanamary, ele se desloca até a porta do ginásio, encontra os discentes da primeira etnia a entrar. Um momento de tensão, havia que esperar que os cantores fossem à frente. Leve desencontro, os cantores se colocam à frente, entram primeiro, paraninfo e discentes Kanamary seguindo-os. O paraninfo chega ao local onde ficarão os formandos, os cantores chegam ao centro da cerimônia e, em frente à mesa de outorga, performam músicas tradicionais Kanamary. São ovacionados ao final. Segue-se com Matsés, Marubo, Matis e com o único não indígena da turma<sup>7</sup>. O primeiro momento foi exitoso, apesar de toda a tensão inicial.

Ocorre a fala da vice-reitora, dando início ao evento. Ela invoca “a proteção dos ancestrais”, dando o tom do que nos espera nesta noite. A tradicional invocação da proteção divina cristã é substituída para abranger as diferentes crenças presentes naquele momento e enfatizar as crenças indígenas.

O orador da turma, Alciney Rodrigues Dorlis, é convidado à tribuna e faz uma fala contundente. Não utiliza muitos símbolos indígenas, faz apenas algumas saudações em sua língua tradicional, mas ressalta o protagonismo indígena. Segundo ele “agora nós podemos conduzir as nossas escolas”. A cerimônia marca, portanto, o cumprimento de um princípio da Educação Escolar Indígena: “[...] A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como professores e gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (CNE/CB 05, 2012, artigo 19).

O juramento ocorreu em diferentes línguas. Primeiramente, Oseias Gomes Farias da Silva Kanamary faz o juramento com os membros de sua etnia. Gonçalo Borges Carvalho faz o seu juramento em Matsés e é acompanhado pelos membros de sua etnia. Nilo Barbosa da Silva faz o juramento em Marubo, sendo acompanhado por seus colegas da mesma etnia. Makë Bush Matis era o único de sua etnia, mas é acompanhado pelos colegas da etnia Matsés, o que é explicado pelo Mestre de Cerimônia, eles “o fazem em solidariedade e reconhecimento da proximidade cultural e linguística que os une”. Por fim, Eudirei Melo dos

---

<sup>7</sup> O aluno não indígena optou por ler uma poesia de sua autoria em homenagem ao Javari.

Santos, único não indígena da turma, faz o juramento em língua portuguesa e é acompanhado por todos os formandos, o que é um ato obrigatório da formatura.

O texto do juramento também merece destaque, foi pensado especificamente para este curso e é adaptado para contemplar alguns dos objetivos da Educação Escolar Indígena, como pode se ler abaixo:

Prometo, no meu trabalho como professor(a) indígena, enfrentar os desafios que a educação escolar indígena me propõe, dentro e fora da escola com a comunidade e com as lideranças buscando novos caminhos e trabalhar por uma educação intercultural diferenciada, específica, comunitária e bilingue, participando profissionalmente da construção da valorização das culturas, das línguas e das lutas dos povos indígenas no Brasil.

Passam ao momento da outorga de grau, ou seja, o momento em que cada formando deve ir até à mesa de outorga (Figura 3) e a autoridade instituída diz ao primeiro formando a receber a outorga “Eu, Katia do Nascimento Couceiro, vice-reitora da Universidade do Estado do Amazonas e em nome do governo do estado, confiro a ti, Elania Dias Castelo Branco, o título de licenciada em Pedagogia Intercultural Indígena, para que possas gozar dos direitos e prerrogativas a ele inerentes”. Para todos os demais, ela apenas diz “a ti também”. Não há muito que se destacar, mas o braço que outorga o grau apresenta um *Kene marubo*, uma pequena reverência às culturas ali presente.

**Figura 3:** O aluno Francisco Dio-o Kanamary assina sua ata de formatura.



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores, 2023.



Abrem-se as falas dos membros da mesa de outorga. Embora seja um pequeno detalhe, cabe mencionar que houve um vídeo enviado pelo reitor, em que este tenta agradecer nas quatro línguas indígenas do curso. Chega à fala do paraninfo, toda iniciada em língua portuguesa. Ao final do primeiro parágrafo, a primeira surpresa, um parágrafo apenas em Matsés, era a tradução do parágrafo anterior, feita em articulação com os formandos, mas uma surpresa para mães, pais, filhos e amigos presentes. A mesma cena se repetiu com os parágrafos seguintes, traduzidos em Marubo, Kanamary e Matis, respectivamente. Era nítida a reação de orgulho dos indígenas ao ouvirem um não indígena prestigiando suas línguas em uma fala em momento cerimonial em um evento “não indígena”. As reações podiam ser vistas entre formandos, familiares, amigos, enfim, todas as comunidades indígenas presentes.

Outra fala importante foi a de Mislene Metchacuna Martins Mendes, representante da FUNAI local e indígena da etnia Tikuna. Em sua fala, ela enfatiza a presença das duas mulheres indígenas Kanamary no curso, mas ressalta a necessidade de uma maior presença feminina nos cursos e nos espaços de decisão. Mislene é um símbolo do que fala, uma jovem líder indígena gestora da Coordenação Regional da FUNAI no Vale do Javari em um dos momentos mais tensos vividos nos últimos anos.

A cerimônia oficial é encerrada, agora os professores indígenas são licenciados. Cabe ressaltar que já são professores mesmo antes da outorga de grau, pois exercem a profissão há tempos, alguns por décadas. No entanto, agora contam com um reconhecimento que lhes habilita atuar de forma mais ampla e até mesmo buscar outras formações.

Momento de alegria, abraçar familiares, confraternizar entre os formandos e com os professores. Chega o corte do bolo, momento alheio aos rituais indígenas, mas de forte interação entre docentes e discentes. Em uma cerimônia improvisada, pedem discursos não apenas para o primeiro pedaço, mas para cada um dos pedaços entregues aos 34 formados. O primeiro pedaço foi entregue a uma aluna que, no desenvolvimento do curso, passou a aprender a língua Kanamary e fez questão de colocar sua filha para também aprendê-la.

Por fim, como mencionado acima, houve a presença de familiares e amigos indígenas como convidados da cerimônia, ocupando mesas dentro do espaço reservado do

ginásio. Embora pareça um pequeno detalhe, é motivo de orgulho para os formandos. A cerimônia era pública e aberta, mas contava com uma lista de convidados que podiam assistir à cerimônia mais de perto e que depois puderam participar do jantar oferecido aos formandos.

## **INTERCULTURALIDADE, PERFORMANCES E MODOS DE VIVER**

A partir da descrição do evento, apresentamos alguns comentários que remetem a pressupostos das teorias interculturais, a partir dos quais pensamos os fatos narrados. Colocamos ainda depoimentos de alguns discentes que, em nosso modo de ver, reforçam os aspectos tratados.

Tomamos como ponto de partida a fala de Alciney Rodrigues Dorlis, formado pelo curso de Pedagogia Intercultural de Atalaia do Norte, é membro da etnia Marubo e atualmente trabalha como professor na comunidade Maronal. Sua fala, solicitada para esse trabalho com a pergunta sobre sua avaliação da cerimônia de colação de grau, acrescenta pontos importantes e retoma outros apresentados anteriormente.

Na minha avaliação, com relação a formatura, eh... Primeiramente, eh... a UEA deu tempo pra organizar, né? Porque a gente viu que isso é uma importância de acontecer uma cerimônia tão organizada e as datas, né? Respeitando também os professores que estão na área, que ele está (estive) na comunidade, então deu pra gente chegar.<sup>8</sup>

Primeiramente, ele ressalta o fato de a cerimônia ter respeitado os calendários dos professores, o que, na verdade, é uma característica do curso, pois os módulos ocorriam sempre no período das férias dos Professores Indígenas em Formação. Na sequência, ele sublinha a importância dos ensaios e, na sua visão, a organização tanto do momento prévio quando da cerimônia em si.

Eh... com relação o ensaio, o ensaio também foi bastante proveitoso, tem equipe de organização, tem equipe de fazer ensaio, então a gente viu que a UEA disponibilizou a equipe pra tá organizando a formatura, então deu tempo também pra organizar, é um tempo suficiente pra fazer ensaio, pra... eh... pra fazer uma cerimônia, né?

---

<sup>8</sup> Para as falas dos professores indígenas, optamos por manter a forma mais próxima de sua oralidade. Ressaltamos que as falas foram enviadas por áudio respondendo à pergunta: como você avalia a cerimônia de formatura?

A organização das entradas e do juramento por etnias também é um ponto que merece destaque na fala de Alciney. Para ele, a entrada por etnia e os juramentos, as menções dadas aos povos são sinônimo de respeito.

E o momento que eu vi também lá na formatura, na cerimônia... era organizada por povo e além de ser organizado pelo povo, é organizado em nome assim, Tipo eh... em ordem alfabético, né? Primeiro povo que ia entrando no espaço... e assim foi organizado. **Então, cada povo sendo respeitado**, né? Pelos organizadores, até mesmo pela reitoria, esse equipe todo... (grifo nosso).

Em outro trecho de sua fala, Alciney menciona “a capela”, na verdade, faz referência à troca do Cocar pelo Capelo, um elemento utilizado na cerimônia, como narrado acima, para dar ênfase aos aspectos das culturas indígenas do Vale do Javari.

E.. E assim foi finalizado, né? A organização lá, o atendimento todo, o que deveria ser feito foi feito, ainda também eh... **Negociamos também com relação a capela, né? Tudo isso também nós conseguimos eh... negociar com apoio também do coordenador local, com apoio demais pessoas que já tiveram esse conhecimento**, né? Com essa pessoa, tudo isso a gente viu que aconteceu bem-organizado, né? E assim a gente foi vendo... Eh... Assim, a gente viu que os professores também formandos, se colocaram eles lá, disponível né? de atender tudo aqui que deve ser acontecido, aproveitar e... foi bom, né? (grifo nosso).

Alciney considera importante o uso das línguas indígenas no ritual da formatura. Para ele, isso é algo importante. Apesar de ser uma ação bastante simples, a inserção das línguas indígenas na cerimônia de formatura está em consonância com a necessidade de criação de novos espaços de uso (D'ANGELIS, 2007) e de ampliação do status das línguas (CALVET, 2007).

E outra coisa que eu queria dizer também pra vocês aí com relação as apresentações dos... assim tipo... os juramentos foi feito pela língua, pela língua de cada povo, até mesmo a apresentação do paraninfo né? Se eu não tô me enganado aí que, o professor né, o Sanderson, fez de tudo em toda língua que estive presente naquele momento, tudo traduzido né? Então... Eh, tem uma coisa muito importante que eu vi. Então, o meu relato é isso.

De acordo com Paladino e Almeida (2012, p. 16), “o conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos assimilacionistas

ou integracionistas”. Retomando o conceito explicitado pelas autoras, podemos dizer que na interculturalidade há uma relação mais aberta ao diálogo e ao ensinar e aprender. A definição traz a ideia de que a diferença tem algo a ensinar e que as trocas entre as culturas produzem ganhos para ambos os lados. Maria José Kanamary expressa essas relações entre indígenas e não indígenas presentes na formatura, como algo que ela apreciou e, mesmo sem citar, acaba trazendo no seu discurso algumas marcas da interculturalidade seja pela fala de indígenas e não indígenas, seja no alcance que o evento teve nas mídias sociais.

Eu gostei da nossa formatura porque foi bem-organizado, teve oradores indígenas e não indígenas e tinha os professores acompanhando a nossa formatura e gostei porque a gente foi fotografado, a gente saiu na rede social.

Um aspecto que talvez tenha nos escapado, mas que foi bastante enfatizado nos relatos dos alunos foi o registro, talvez porque “tudo o que fizemos ficou na história”, como afirmou Alciney Rodrigues Dorlis (citação oral). José Ninha Kanamary relata que também gostou das fotografias e ressalta que ter a família presente foi a maior alegria, assim como ter a participação dos professores.

Do que eu mais gostei foi a formatura mesmo. De toda coisa que aconteceu, eu gostei muito. Da hora que a gente estava recebendo o diploma, as fotos que nós fizemos lá na estrada também. Eu gostei de todo o desenvolvimento da formatura, né? Mas, fora isso, o que eu mais gostei foi quando nós tivemos cada professor formando, uma mesa, né, onde minha mãe estava, o meu menino, a minha menina, neto. Então foi essa parte que eu mais gostei. Fiquei muito alegre, a minha mãe também ficou muito alegre. Ela me agradeceu muito e eu agradei também a ela, então foi nesta parte que eu gostei mais. Mas gostei muito também de todos os outros momentos.

O curso demarca um momento importante para os povos indígenas do Vale do Javari. É a primeira turma específica de indígenas a receber outorga de grau no território. O orgulho do José Ninha pela presença dos familiares reflete o sentimento de que é uma conquista coletiva. A ideia de comensalidade, de compartilhar e de estar com os seus é importante para todos os povos e não seria diferente no ritual de formatura. Ter seus familiares presentes escapou aos professores que prepararam esse relato, mas foi observado por todos os formados a quem perguntamos sobre suas impressões da formatura.

## QUE A VIDA SEJA DOCE

O relato de experiência aqui apresentado aponta para possibilidades de convivência intercultural e multilíngue para além da sala de aula em um curso específico para indígenas. Mais do que voltar-se para si, espera-se que esta experiência possa encontrar eco em outras experiências em cursos específicos e não específicos. De forma especial, espera-se que o texto gere reflexões sobre as possibilidades e limites da interculturalidade neste e em outros cursos.

Sobre a cerimônia descrita, cabe registrar que o *Ritual de Outorga de Grau* foi constituído de atos performativos (BUTLER, 2018) em duas dimensões: na emergência dos sujeitos (a identidade indígena que emergiu nesse momento específico) e no modo de apresentar algumas demandas (como a emergência de demandas por educação, especificamente, por pós-graduação) para a região do Vale do Javari. Sobre essas demandas, gostaríamos de encerrar o texto com as palavras finais do paraninfo na cerimônia de formatura, na esperança de dias melhores para o Vale do Javari:

Essa turma que hoje se forma se soma a todos os que vieram antes na luta por melhores condições para os povos indígenas. Vocês tiveram acesso a direitos e bens que seus pais não tiveram. E agora, cabe a vocês lutar para que as próximas gerações possam ter melhores condições do que as que vocês tiveram. Cabe a vocês se somarem aos outros para que a história da educação escolar indígena possa ser outra de agora em diante. Espero que a vida possa ser mais doce para os que vierem e que os futuros memoriais possam ser mais suaves e alegres.

## REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad.: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BETTIOL, Celia Aparecida. **A formação de professores indígenas na Universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Ed. Curt Nimuendajú. 2007.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. **Sendo com e para o Outro:** Tradução e diferença entre professores (AS) indígenas do Vale do Javari/AM. 2022. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, A. S. D. de; BETTIOL, C. A.; OLIVEIRA, Sanderson Castro Soares de. Pedagogia Intercultural Indígena: reflexões sobre a proposta de um currículo diferenciado. *In:* Luciane Lopes de Souza, Diego Omar da Silveira, Vanúbia Araújo Laulate Moncayo, Adan Sady de Medeiros Silva. (orgs.). **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Manaus: CRV, 2020, p. 361-376.



## **PARFOR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM**

---

**Ellis Regina de Sousa Maciel**, - Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA /EDUCANORTE. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela UEA. Graduada em Normal Superior pela UEA, e-mail: eregina.maciel@gmail.com.

**Sônia Costa Maquiné**, - Pós-graduada em Poética e Hermenêutica, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e-mail: smaquine7@hotmail.com.

---

### **RESUMO**

Ouvir, observar e registrar são ações necessárias para tornar conhecido o desconhecido. Este trabalho relata experiências vivenciadas durante a implementação do Programa de formação de Professores, do Ministério da Educação-MEC, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, no município de Japurá/AM, promovido pela Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O Programa de Formação de Professores foi criado, em 2009, pelo MEC, com o objetivo de melhorar a formação dos professores, em exercício na rede pública, para melhorar a qualidade do ensino. No município de Japurá, no ano de 2017, havia duas turmas em formação no curso de Pedagogia. Este relato descreve as experiências docentes vivenciadas com a turma 2, a qual era composta por 27 professores discentes. Com a pesquisa presente, no processo de formação docente, tornou-se possível verificar que os processos vivenciados contribuíram para a reflexão crítica e colaborativa sobre a sua prática docente, bem como sobre os fatores e desafios relacionados ao trabalho na educação.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Formação de Professores; Parfor.

---

### **ABSTRACT**

Listening, observing and recording are necessary actions to make the unknown known. This work reports experiences during the implementation of the Teacher Training Program, of the Ministry of Education-MEC, the National Plan for Training Basic Education Teachers - Parfor, in the municipality of Japurá/AM, promoted by the Escola Normal Superior, of the University of the State of Amazonas – UEA. The Teacher Training Program was created in 2009 by MEC, with the aim of improving the training of teachers working in the public network, to improve the quality of teaching. In the municipality of Japurá, in 2017, there were two groups undergoing training in the Pedagogy course. This report describes the teaching experiences with group 2, which consisted of 27 student teachers. With the present

research, in the teacher training process, it became possible to verify that the experienced processes contributed to the critical and collaborative reflection on their teaching practice, as well as on the factors and challenges related to work in education.

**Keywords:** Basic Education; Teacher Training; Parfor.

---

## INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica, ao longo dos anos, vem sofrendo alterações no que diz respeito a nível, modalidade, instituições, currículo e programas como estabelece a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*, nº 9.394/1996. A redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, Art. 62 define que a formação de professores para atuar neste nível de educação “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Em atendimento ao que define a legislação nacional, o Ministério da Educação – MEC criou em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor com o objetivo de melhorar a formação dos professores em exercício na rede pública, para melhorar a qualidade do ensino. Em vigor, o programa de formação abre anualmente turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para professores que atuam nas redes públicas e não possuem formação superior na área em que atuam.

Professores das regiões Norte e Nordeste do Brasil foram os que mais procuraram formação, de acordo com balanço publicado pela Capes e divulgado no Portal do MEC, em 2012, após os três anos de existência do Programa. Segundo dados da demanda por cursos de formação inicial extraída da Plataforma Freire, no Estado do Amazonas, em 2018, foram realizadas 2.550 solicitações para a formação inicial.

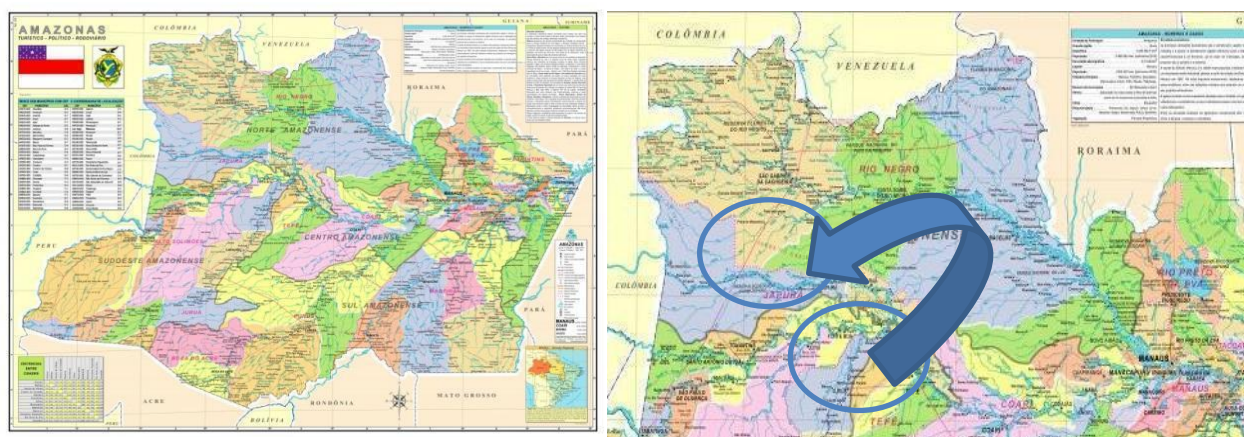
O conhecimento das especificidades do sujeito e sua atuação no ambiente em que vive, ajuda a compreender a realidade em sua amplitude. Neste sentido, o artigo relata

experiências docentes de professor formador vivenciadas com professores discentes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por meio do Parfor, no município de Japurá, no Estado do Amazonas. A propriedade científica dada ao exposto, consiste em, ao longo da narrativa, tecer algumas reflexões com base em aportes teóricos que tratam a respeito do tema. No campo das pesquisas sobre formação docente deve-se atrelar às especificidades históricas epistemológicas do processo de pesquisa-formação. Neste texto, no entanto, não se aprofunda essas discussões, mas entende-se, como pano de fundo, que ela está presente nos diferentes contextos.

## OS CAMINHOS E RIOS QUE CONDUZEM E EVIDENCIAM O DESCONHECIDO

Em 26 de fevereiro de 2017 às 8h30min., em companhia de duas colegas de trabalho partiu-se num voo do aeroporto Internacional Eduardo Gomes, na cidade de Manaus - AM à cidade de Tefé, também no Amazonas (Figura 1). Após 55 minutos de voo, chegou-se à cidade de Tefé. Hospedamo-nos em um hotel próximo ao Porto da cidade para facilitar o deslocamento e o tempo de chegada ao local de partida.

**Figura 1:** Mapa político do Estado do Amazonas.

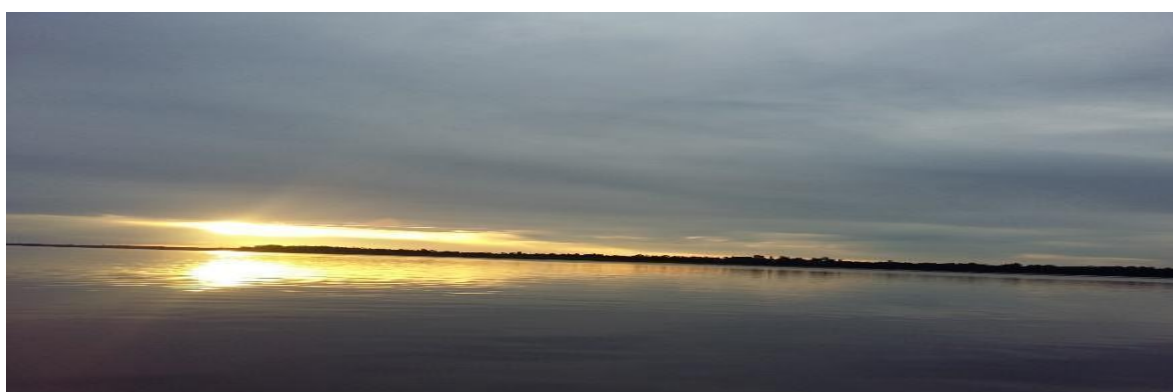


**Fonte:** BIAMAPAS<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Disponível em: <https://biamapas.com.br/produto/amazonas-politico/>

No dia seguinte, às 7h20min, partiu-se de lancha em direção à cidade de Japurá. No percurso, o desconhecido foi se tornando conhecido (Figura 2). Algumas comunidades ribeirinhas e municípios que só se viam nos mapas geográficos foram-se desbravando, assim como os rios amazônicos. Impossível não registrar um dos principais caminhos por onde passam, ou melhor dizendo, navegam parte das populações ribeirinhas do norte do Amazonas.

**Figura 2:** Rio Japurá/AM.



**Fonte:** Acervo pessoal da Autora, 2017

Ao longo do caminho, no rio Japurá, está localizado o município de Marañ. Neste município, chegamos às 14h, uma das colegas de viagem desembarcou neste porto, pois foi ministrar uma disciplina, também pelo Parfor.

Seguimos adiante, a colega Sônia Maquiné e eu. Após a saída de Marañ, o tempo ensolarado mudou rapidamente para chuvoso e, às 19h30min, treze horas depois da partida de Tefé, chegou-se à sede do município de destino, Japurá. No município, o objetivo era ministrar a Disciplina Didática Geral aos professores discentes do curso de Pedagogia da UEA/Parfor. As aulas foram realizadas na Escola Estadual Raimundo Roberto.

## **DISCENTES EM FORMAÇÃO – “COMO INICIEI MINHA DOCÊNCIA?”**

O educador Paulo Freire diz que o ensinar exige saber escutar, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2015, p. 111, grifo do autor). No primeiro dia de aula, na turma 02, foi realizado um diagnóstico inicial para ouvir dos professores discentes quais eram suas formações, experiências profissionais e locais de atuação. As respostas sinalizaram que dos 24 professores discentes presentes na aula, apenas 04 atuavam na sede do município, os demais (20) trabalhavam em escolas das comunidades próximas. De acordo com eles, alguns locais ficavam a três dias de viagem da sede do município.

Quanto à formação, apenas 03 professores discentes haviam cursado além do Ensino Médio, sendo 01 em nível superior, no curso Normal Superior e os outros 02 no curso Técnico em Pesca. Dos discentes que só possuíam o ensino médio, apenas o formado em Normal Superior havia feito o ensino médio em Magistério.

Sobre o exercício no magistério, foi questionado aos professores discentes, como tinham iniciado a experiência na docência. Todos os que se posicionaram disseram que não tinha sido fácil. As falas foram as seguintes:

**Professor(a) discente 01** = “Quando comecei não tinha tido nem uma experiência, a única coisa que eu sabia era o que eu havia aprendido quando estudava”.

**Professor(a) discente 02** = “A minha experiência também não foi fácil. Eu fui pra escola numa comunidade e lá não tinha nenhum material de livro. Eu tive que pedir ajuda de um outro professor da escola mais antigo”.

**Professor(a) discente 03** = “Professora, quando eu comecei, o que me ajudou foi que, antes de trabalhar, eu tinha uma patroa que era professora, a “Mundoca”, ela pedia pra mim ajudar ela a corrigir as provas e trabalhos dos alunos dela, então eu ia vendo como ela fazia, as atividades que ela passava pra os alunos dela, então isso me ajudou”.

**Professor(a) discente 04** = “Bem, quando eu comecei como professor, o que me ajudou foi o curso do Pró-Infantil que eu fiz em 2009. Eu sempre gostei de criança. Então, isso me ajudou muito porque eu me senti mais preparado e até hoje eu sempre trabalhei com a educação infantil”.

**Professor(a) discente 05** = “Professora, quando eu terminei o ensino médio, logo que eu terminei fui convidada pra dar aula, mas eu não queria. Na época, estavam

querendo professor pra uma comunidade que era muito longe daqui e eu não queria. Passou dias e não encontraram ninguém, então a secretária de educação foi lá em casa me convidar, insistiu e eu acabei aceitando, mas foi difícil porque disseram que eu não teria como vir sempre pra cá, pois era muito longe. Ficava já perto da fronteira e eu só podia vir no final do ano. Quem me ajudou foi a agente de saúde de lá. Eu pedi ajuda dela pra me dar ideia”.

**Professor(a) discente 06** = “Quando eu comecei, não era eu que dava aula, era o meu marido. Eu era a contratada, mas era ele que me ajudava porque ele tinha jeito. Ele ensinava muito bem. Depois é que fui dar aula. Aprendi com ele. E até hoje eu estou aí, espero continuar, pois a gente é contrato”.

**Professor(a) discente 07** = “Ah! Professora, quando eu comecei o que eu sabia era do que eu tinha aprendido no ensino médio mesmo, eu ficava lembrando de quando eu estudava e aí eu fazia, isso me ajudou. E também, depois, eu já usava o livro do tecnológico que já vem tudo organizado. É muito bom, eu estudei nele”.

**Professor(a) discente 08** = “Professora, pra mim já foi um pouco mais fácil, a minha formação do curso do magistério me ajudou muito. Naquela época a gente fazia os estágios e eu fiz lá em Maraã, fiz os estágios de observação, de participação e de regência, me ajudou muito na época. A gente dava aula e via o trabalho dos professores das salas, como eles faziam. Isso eu acho importante!”.

**Professor(a) discente 09** = “A minha experiência foi muito difícil professora, porque eu comecei logo com uma turma que tinha aluno de toda idade. Essa é uma realidade de quase todas as escolas daqui das comunidades mais próximas, e das bem distantes é ainda maior”.

As falas de suas histórias de vida carregam sentidos e significados próprios, que não podem ser ignorados. Os Professores discentes 01, 03 e 07 relatam como as experiências de vida e formação cultural adquiridas na infância e ao longo da educação básica contribuíram para o exercício da prática docente. E ao mesmo tempo que se expõem, assumem a responsabilidade como “ser social e histórico, como pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2015, p. 42).



A infraestrutura inadequada e carência de recursos e materiais didáticos sempre estiveram presentes nas realidades das escolas brasileiras, principalmente, nas escolas das áreas rurais. O Professor(a) discente 02 expõe em sua fala essa problemática. As escolas das áreas rurais, principalmente, as mais distantes, onde o acesso dos meios de transporte é difícil, os materiais didáticos como os livros são mais carentes. Libâneo, na década de 1990, já discutia sobre as condições e importância do espaço escolar, ou meio escolar, como ele o identifica para promoção das aprendizagens dos estudantes, diz que:

O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio externo. Há dois pressupostos: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante (LIBÂNEO, 1990, p. 106).

Hoje, existem realidades que avançaram no acesso ao conhecimento por meio dos livros didáticos, porém ainda há outras que não. A fala de professores que atuam nas áreas rurais nos encontros de formação reflete essa realidade quando afirmam que os livros didáticos não chegam e, quando chegam, já está perto do término das aulas ou estão desatualizados.

As classes multisseriadas, mencionadas pelos professores discentes 05 e 09, são uma realidade das escolas rurais. Ao mesmo tempo em que se configura como uma problemática, pela prática docente com estudantes de diferentes idades numa mesma classe, também pode ser vista como uma conquista para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa.

A formação inicial e continuada de professores é necessária no processo de qualificação da educação, principalmente quando se pensa o contexto das classes multisseriadas. Os Professores discentes 04, 06 e 08 destacam como foi importante para o início da docência a formação que tiveram no ensino médio ou superior sobre a prática docente. Ela permite conhecer e compreender que existem contextos e sujeitos diversos, o que exige também práticas diferenciadas para a promoção das aprendizagens.

## **PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**

No processo de formação dos professores pelo Parfor, promovido pela Escola Normal Superior da UEA, os professores formadores promovem Atividades Integradoras com a(s) turma(s). A intenção é promover a integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, com as ações sociais.

Para subsidiar o desenvolvimento das atividades foram realizadas leitura e discussão dos textos: *O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade* (SEVERINO, 2005) e *Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa* (FAZENDA, 2009). Nas discussões, foi evidenciado o conceito de interdisciplinaridade e o porquê de considerar, na educação, essa forma de organização do ensino. Discutiu-se a interdisciplinaridade como a que possibilita a interação entre disciplinas distintas permitindo que os saberes se complementam. É como a que permite contextualizar o objeto de estudo, utilizando outras áreas do conhecimento na aprendizagem.

Após as discussões, em pequenos grupos, os professores discentes entenderam que as Atividades Integradoras tinham relação com os textos lidos e deram início ao planejamento e registro de atividades interdisciplinares. À medida que construíam os planos, recebiam orientações e esclarecimento de dúvidas pelos professores formadores, quando solicitados.

Durante o planejamento, os professores discentes propuseram que as atividades interdisciplinares seriam trabalhadas com a comunidade e os acadêmicos de outros cursos do Programa. Assim, a didática dialogava com as diferentes áreas do conhecimento para a promoção das aprendizagens.

A carga horária das atividades interdisciplinares foi de 8h, considerando para esta o momento do planejamento, iniciado em sala de aula, a vivência das ações pensadas e a apresentação/finalização no local de desenvolvimento das atividades. O local foi definido com os discentes por residirem e conhecerem os espaços mais apropriados.

No dia do desenvolvimento das ações integradoras, elas foram realizadas em parceria, entre turmas do curso de Pedagogia e do curso de Letras. A atividade foi desenvolvida no Centro Paroquial do Município, no turno noturno. Os temas das atividades definidos pela turma 02 de Pedagogia foram diversos: *A história do Município de Japurá -*

*AM, A importância da participação da família na escola, O Bullying na Escola, Educação Ambiental – Desmatamento e Exercícios corporais - Jogos e Brincadeiras (Figura 3).*

**Figura 3:** Temas das atividades interdisciplinares



**Fonte:** Acervo pessoal da Autora, 2017

O trabalho envolveu diferentes linguagens e metodologias de ensino, como teatro, música, contação de histórias, paródias, jograis, cordéis e outros. Considerando a metodologia do ensino interdisciplinar abordado em sala de aula, todas as atividades planejadas propunham ações de forma crítica, reflexiva e criativa, que favorecessem a comunicação entre a sala de aula e o cotidiano da vida na comunidade. Freire (2015, p. 96) diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo.”, uma educação que promove mudanças nas relações e nos diferentes campos da sociedade. Ao professor cabe a responsabilidade de refletir sobre que mudanças pretende promover (Figura 4).

**Figura 4:** Público participante – Comunitários e Professores discentes



**Fonte:** Acervo pessoal da Autora, 2017

Estiveram prestigiando as atividades, comunitários (crianças, jovens e adultos), acadêmicos, autoridades locais e estudantes do Ensino Médio. Na oportunidade, foi dada a fala à autoridade local ali presente. Ela disse que considerava: “o momento muito importante, pois os alunos mostram para a comunidade os conhecimentos aprendidos durante a formação” (Representante da Igreja Católica).

Cada equipe planejou o cenário e providenciou os materiais e recursos que seriam utilizados para comunicar o(s) conhecimento(s) aprendidos. Os recursos didáticos, principalmente os visuais, ganham destaque nas encenações teatrais, pois permitem representar com mais realidade os problemas sociais presentes na sociedade e vivenciados pelos discentes em suas comunidades.

**Figura 5:** Professores discentes da Turma: JPPE16-To2 apresentando as Atividades Interdisciplinares - Teatro

**Figura 6:** Professores discentes da Turma: JPPE16-To2 apresentando as Atividades Interdisciplinares - Exercícios corporais - Jogos e Brincadeiras



**Fonte:** A autora, 2017



**Fonte:** A autora, 2017

Durante o desenvolvimento das atividades, os professores discentes demonstraram interesse diante da proposta apresentada, participando ativamente da programação, desde a sua preparação, até as suas exposições, o que contribuiu para que pudessem conceber que os objetivos propostos e o desenvolvimento foram satisfatórios para a Disciplina Didática. Ao final das apresentações, os discentes foram ouvidos quanto ao momento vivenciado. Foi unânime a fala sobre a importância do momento, pois puderam mostrar para a Comunidade local o que estão fazendo no curso do Parfor. Destacando a importância de refletir sobre o que fazem na sala de aula e os impactos na sociedade, é importante destacar uma crítica referente ao processo de formação relatada pela turma, pois comentaram que na avaliação feita pela universidade esperavam serem ouvidos, porque parecia que não liam o que escreviam nas avaliações.

Freire (2015, p. 40) diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse processo de reflexão da prática, o desenvolvimento das atividades interdisciplinares ajudou a integrar pessoas e conhecimentos possibilitando re/construções e aprendizagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores nas capitais brasileiras é sempre desafiadora e quando se trata dos municípios do interior dos estados os desafios só aumentam. Relatar as experiências vivenciadas durante a formação inicial dos professores, por meio do Parfor/UEA, no município de Japurá-AM, foi marcante, no sentido de conhecer um pouco da história de vida dos professores que atuam no interior do estado. A escuta é uma prática necessária no processo de formação, e ouvir as vivências e experiências de vida de como os discentes da turma 02 do curso de Pedagogia iniciaram o exercício do magistério ajuda o professor formador a compreender o cenário educacional brasileiro.

No município de Japurá/AM formaram-se duas turmas de professores. Contudo, considerando os dados de 2018, da Plataforma Freire, sobre formação de professores, ainda há no Estado do Amazonas demanda de professores que solicitam a formação em Pedagogia. A UEA, por meio da Escola Normal Superior, tem ajudado a diminuir os índices de professores sem formação inicial na educação básica.

O desenvolvimento de atividades interdisciplinares estimulou a participação, empenho, e troca de conhecimentos entre os professores discentes e a comunidade local. A parceria entre a universidade e as instituições locais nos municípios de implementação do Parfor é necessária para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e à visibilidade das ações formativas.

A observação e escuta são indispensáveis no processo de formação, quando se almeja mudança, elas são o primeiro passo para pensar e propô-la. Com a pesquisa considerada no processo de formação de professores, tornou-se possível ao professor formador verificar que os processos vivenciados junto aos professores discentes contribuíram para a reflexão crítica e colaborativa sobre suas práticas pedagógicas, bem como sobre os fatores e desafios relacionados ao trabalho na educação. Também possibilitou a sistematização das experiências e a produção do conhecimento científico, tão necessários na região amazônica brasileira.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Publicado em: 01/01/2012, às 11h53. Atualizado em: 09/06/2022 10h4. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>

FAZENDA, Ivani C. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PLANILHA. **Demanda por cursos de formação inicial extraída da Plataforma Freire** - 25 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

## **O PROFESSOR-FORMADOR DO PARFOR NA AMAZÔNIA, UMA ODISSEIA PELA ARTE DE ENSINAR: CASO DA UNIDADE CURRICULAR GINÁSTICA GERAL DA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAÃ-AM**

---

**Átila Castro Paiva** - Profissional de Educação Física, Fisioterapeuta, Mestre em Educação Especial, Doutorando em Ciências do Desporto, e-mail: paivaatila@hotmail.com.

---

### **RESUMO**

O texto trata de um relato de experiência pedagógica, em forma de artigo, que tem por escopo apresentar vivências, positivas e negativas, de um docente – Profissional de Educação física - aquando professor- formador do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, manifestado nacionalmente por Parfor. Tal ensaio objetiva versar acerca de experiências que foram aglutinadas a partir do desafio de transmitir conhecimento pelo universo amazônico, neste caso, no município de Maraã, localizado ao norte do Estado do Amazonas, distante 610 km – em linha reta - da capital amazonense, em uma turma do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a ministrar a unidade acadêmica Ginástica Geral. Longe está a pretensão de equipararmos a um manual, porém as orientações contidas no texto podem ser de mui valia àqueles que pretendem desbravar o contexto amazônico como personagem de professor-formador.

**Palavras-chave:** Parfor; Educação Física; Educação e a Amazônia; Professor-formador; Ginástica Geral.

---

### **ABSTRACT**

The text is a report of pedagogical experience, in the form of an article, which aims at presenting the positive and negative experiences of a teacher - Physical Education Professional - as a teacher-trainer in the National Training Plan for Basic Education Teachers, nationally known as Parfor. This essay aims to talk about experiences which were gathered from the challenge of transmitting knowledge through the Amazonian universe, in this case, in the municipality of Maraã, located in the north of the State of Amazonas, 610 km away - as the crow flies - from the capital of Amazonas, in a class of the Physical Education course of the Amazonas State University (UEA), teaching the academic unit General Gymnastics. This is far from being a manual, but the guidelines contained in the text can be of great value to those who intend to explore the Amazonian context as a teacher-training character.

**Keywords:** Parfor; Physical Education; Education and the Amazon; Teacher-trainer; General Gymnastics.

## **INTRODUÇÃO**

A Amazônia é abundantemente diversa e com dimensões mastodônticas, suas peculiaridades e características são um colossal desafio para qualquer frente de trabalho. Tanto é verdade, que ela – a Amazônia – se mantém como um dos lugares menos explorados até os dias hodiernos. Sendo a maior floresta tropical e a mais preservada do planeta, desenvolver qualquer que seja o projeto nessa região requer maior avidez, recursos, logística e compreensão. Deve-se compreender que muitas das mazelas e/ou benesses oriundas da globalização não se aplicam ao verdadeiro contexto amazônico.

Para o campo educacional, essa máxima não é diferente. São necessários muitos esforços para cumprir o sacerdócio de ensinar.

Ao longo de séculos, a Amazônia vem sendo esventrada pela ciência e pela voracidade humana, principalmente a ruim. Ela não tem sido saqueada apenas em suas riquezas naturais, mas também em suas palavras, lendas, encantos e magia. Contudo, muitos de seus mistérios continuam por descobrir, a desafiar a imaginação e a alimentar arroubos, declarações, promessas, sonhos e fantasias.

Por mais que o calor amazônico estorve e que a umidade nos tolde a vista e a mente, sorve-se nela um fascínio perturbador. Convidando a nossa alma de poeta e sonhador a navegar à bolina de fantasias e utopias e a ousar a origem, a razão e o destino da vida (JUREMA; GARCIA, 2002, p. 11).

Porém, para aqueles que foram ‘infectados’ pelo vírus ‘EDUCAdor’, em suas artérias e veias sempre correrá a satisfação pelo cumprir da missão, ou seja, educar. Para esses profissionais, educar é um sacerdócio! Mesmo com o aviso prévio do próprio sufixo, que forma a palavra ‘educADOR’, a indicar os percalços da profissão.

Entretanto, pede-se vossa licença, pois não queremos que recaia sobre esse ensaio o jugo de quem deseja dramatizar ou ser pessimista.

No entanto, só sendo uma espécie de predestinação celestial, ou quiçá um carma, para que um indivíduo em sã consciência escolha ser professor em um país que olha com tanta indiferença para tal profissão, mesmo com o escancaro da história e dos fatos a

indicarem a grandiosidade e importância desse profissional para o desenvolvimento de uma sociedade. Talvez, essas últimas qualidades saltem aos olhos dos jovens - bem mais que às mentes governantes desta nação - e assim seduzam os (des)atentos corações (des)afortunados à arte de ensinar.

Destarte, para aqueles que se propõem a ser um professor-formador do Parfor pelos confins amazônicos é aconselhável considerar as afirmações apresentadas, pelo bem de melhor desempenhar suas funções como docente.

Resultado de seus enveredamentos pelos confins amazônicos e das observações e conclusões oriundas dos povos que ali vivem, Jurema e Garcia advertem:

Não adianta reunir um vasto número de preocupações metodológicas, construídas na base de sistemas educativos avançados e tentar pôr em prática em povos que vivem em realidades socioculturais diferenciadas. As condições reais de vida, as histórias particulares do povo, as necessidades formativas das pessoas, as técnicas próprias do seu dia a dia conferem ao educador a necessidade de alguma sensibilidade para as questões de foro antropológico. Levar professores desconhecedores dessa realidade é perigoso, pois todo o ensino fica descontextualizado em relação à vida. E educar é preparar cada um para a vida (2002, p. 143-144).

Todavia, para um professor formador que esteja em sua primeira incursão acadêmica - “marinheiro de primeira viagem” – pelos limites amazônicos, quiçá paire sobre sua cabeça certa nebulosidade e fantasia, o que é extremamente compreensivo, pois a Amazônia é encantadora e fantástica. Principalmente para aqueles que vivem em um claustro de possibilidades, ou seja, em um mundo à parte conhecido como metrópole e suas viciantes ‘mazelas’ tecnológicas.

Sabe aqueles termos e instrumentos que tão bem assessoram o profissional de educação, abrindo-lhe uma infinidade de possibilidades para catapultar a capacidade de transmissão do saber e enriquecem a prática pedagógica? Esqueça-os! Ao menos em parte. Esse mundo: hi-tech, internet, fibra óptica, wi-fi, on-line, conectado, *YouTube*, *Snapchat*, *Instagram*, *Facebook*, realidade virtual; “não te pertencem mais!” Isso se o real intuito for desbravar os confins amazônicos com a ‘bússola’ do ensinar. Entretanto, “um soldado prevenido – digo professor – vale por mil”.

Bem, como dito, não é intenção deste ensaio apregoar o pessimismo. Se porventura estejas a pensar que o caminho tomado seja este, “pode ir tirando o cavalinho da chuva”.

Em verdade, o desejo aqui, objetiva alertar o leitor, apresentar nuances acerca do contexto - por meio de um relato de experiência - e despertar um olhar mais aguçado para as panóplas do mundo educacional amazônico.

## **A ODISSEIA: TRECHOS, ROTAS E OS DESAFIOS DE VIAJAR PARA EDUCAR**

Vejamos o caso de se ministrar a unidade curricular “Ginástica Geral” à turma do curso de Educação Física – Parfor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que ocorreu no ano de 2019, no Município de Marã, Estado do Amazonas.

Primeiramente, vale ressaltar que o serviço não inicia ao se colocar os pés no município onde se ministrará as aulas. O profissional deve salvaguardar a honra de seus compromissos – laboral, familiar etc. – aquando de sua ausência em seu recinto domiciliar.

Em seguida, vem a confecção de material didático e pedagógico a ser utilizado pelo docente e pelos alunos durante às aulas: plano de ensino, planos de aula, diapositivos, roteiro de aula prática, avaliações, organização, confecção ou aquisição de material, apostila, livros, vídeos etc.

Se o caso for daquele professor prevenido, o próximo desafio será organizar toda ‘parafernália técnico-acadêmica’ mais objetos pessoais – para aproximadamente 15 dias de viagem – na limitada mala de 23kg estipulados pelas companhias aéreas, haja vista que como bagagem de mãos, o acautelado professor – orientado pela coordenação do curso - leva seu computador portátil e o conhecido data-show ou projetor multimídia, em bom português.

Contudo, se para o leitor, 23kg são mais que suficientes, incorpore a figura de um profissional de educação física que ministra uma unidade curricular que, além de aspectos teóricos e técnicos, exige um diário ensino prático de movimentos e aspectos desportivos. Somadas a essa situação, estão a umidade e o intenso calor, nativos das regiões amazônicas, que não são apaziguados pelos envelhecidos e moribundos aparelhos condicionadores de ar, isso quando eles existem. Resultado!? Não tem como não suar em demasia! O que implica em uma troca frequente e no uso de maior quantidade de vestuário. E para os desinformados, não há serviço de lavanderia no município.

Além do mais, a unidade curricular Ginástica Geral abrange um amplo repertório da cultura corporal de movimento humano. São atividades físicas que devem contemplar aspectos da ginástica artística desportiva, ginástica olímpica, atividade circense, dança etc., indo até a não menos importante ginástica escolar e comunitária. O que exige uma panóplia de instrumentos técnicos específicos e para o ensino da confecção de material a partir de objetos reciclados. Sendo este último aspecto de fulcral importância para a prática docente daquele profissional (professor de regiões interioranas) com poucos recursos financeiros e bem distante dos grandes centros urbanos. Então, o que são 23kg diante de tanta demanda material?

Leve o mínimo, mas sendo o máximo necessário. Neste caso, encontrou-se uma solução: deu-se preferência ao material que apresentava menor peso, volume e pudesse ser exprimido, mas ainda assim será necessário ‘comprimir bem’ a mala. Se for o caso, sente-se, deite-se e até pule em cima da mala, e garanta que ela esteja bem fechada. Não se sabe qual a ‘mágica’ ou mandinga o aspirante a professor-formador lançará mãos. No entanto, separe o material, faça sua prece, cruze os dedos e tome as medidas necessárias para que tudo corra bem. Porém, se faz necessário certificar-se da real massa, em (kg), apresentada pela bagagem – uma boa dica é balança de mão com gancho vendidas no comércio de artigos importados - *made in China*.

Contudo, se a viagem for realizada apenas em modal fluvial, todo o rigor, supracitado, aplicado pelas companhias aéreas deve ser apaziguado por regras mais flexíveis.

Superada a questão ‘organização da mala’, podemos enveredar pelas nuances da viagem.

A sede do município de Maraã está a 610 km – em linha reta - da capital amazonense, e a possibilidade logística para chegar ao destino é a fluvial, não há estradas e nem voos comerciais até a localidade. Assim, observa-se mais uma característica da maioria dos municípios amazônida, a dependência aos rios. Das águas vem o sustento, riquezas e ainda conectam os povos.



Quem viaja pela Pátria da Água descobre que os caboclos ribeirinhos vivem em permanente estado de solidariedade. Têm a vocação da convivência fraterna embora não saibam soletrar a palavra utopia (MELLO, 2008).

O leito dos rios são as verdadeiras ‘rodovias’ – e aqui pede-se licença ao termo hidrovia, mais adequado ao contexto e ao sentido literal da palavra – por essa parte do Brasil, porém, os rios, apresentam um percurso sinuoso, o que aumenta a distância a ser percorrida e a percepção acerca da grandiosidade dessa imensidão verdejante entrelaçada por leitos d’água. Desta forma, mais uma máxima acerca da Amazônia é confirmada: “Amazônia, pátria das águas” (MELLO, 2008, p.35).

Apesar das indicações ao modal fluvial, aqui a odisseia educacional teve seu início no aeroporto internacional Eduardo Gomes, em Manaus. Não querendo enveredar pelas possibilidades que possam existir entre o local de origem e o aeroporto, mas comprometido com o prenúncio, alerta-se: Antecipe-se! Programe-se! Chegue antecipadamente, pois os serviços de check-in das empresas aéreas encerram com mais de uma hora de antecedência ao horário do voo, pois o aspirante não quer correr o risco de perder o voo e todas as possíveis conexões já previamente programadas. Tal feito resultaria em dias de atraso ou até na impossibilidade de se ministrar a unidade curricular (Alertamos com a propriedade de quem já passamos por tal infortúnio, porém essa é outra história).

Em um voo, partindo-se de Manaus, de aproximadamente uma hora e dez minutos chega-se à cidade de Tefé, local onde obrigatoriamente deve-se pernoitar e aguardar o próximo trecho da viagem, mas havendo a necessidade ou por escolha própria, o professor poderá enfrentar uma viagem de aproximadamente 15 horas, em modal fluvial, até o mesmo destino – viagem que já tivemos a oportunidade de desfrutar - também a serviço do Parfor - em lancha de pequeno/médio porte, conhecida regionalmente como “expresso”.

O aeroporto da cidade de Tefé fica fora da zona urbana da cidade e, ao desembarcar, o profissional deverá alocar um serviço de táxi ou mototáxi e encontrar um local para se hospedar. Barganhe e acorde previamente o valor do serviço, caso contrário correremos o risco de ter que ‘vender um de nossos rins’ para poder pagar por tal serviço.

Não perca seu precioso tempo, pois não haverá hotéis três, quatro estrelas e uma breve busca se fará necessário para que se possa ajuizar o mais apropriado local para

acomodação, haja vista que os valores, pelos serviços de hospedagem, não apresentam grandes variações.

Após a acomodação o professor-formador deve ir ao porto da cidade para verificar os dias, horários e adquirir o bilhete de passagem até o município de Marã, ou se for o caso, até o destino pretendido – Se couber uma recomendação, indicaremos uma acomodação próxima ao porto para facilitar o traslado, pois provavelmente terá que romper a madrugada e ir a pé até o local de onde saem as lanchas em direção a Marã e Japurá.

A depender da disponibilidade de embarcação, na madrugada – às 04h ou 05h - do dia seguinte, o professor embarca, em “lancha expresso” para aproximadamente mais 09 horas de viagem. E nesse momento seremos categóricos, há sedes de municípios mais distantes (12h-16h) e algumas já tivemos a oportunidade de levar conhecimento. E, aqui alerta-se aos que apresentam problemas circulatórios: os membros inferiores irão edemaciar! Aos que não apresentam tal problema, seus músculos irão fadigar e seus ‘nervos’ – estado psicológico – ficarão à flor da pele! Os espaços dentro das lanchas são bem limitados e as acomodações não são os melhores exemplos em termos de ergonomia. Então, aconselha-se, tenha um entretenimento: livro, revista, *Netflix* e vídeos previamente baixados...

**Imagem 1** - Orla da sede do município de Marã – AM



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Consequente à viagem e ao desembarque em um liso barranco às margens do rio, - onde cair é quase inevitável pela lisura do terreno, mas agravado pela sensação de pés formigantes e pernas trêmulas, sentenciadas pelas horas de pura inércia e consequente má circulação sanguínea - o profissional poderá descobrir que sua operadora de telefonia móvel não funciona no local, que o coordenador local não está a aguardar no porto da cidade, como acordado, e que ele – profissional - não sabe onde encontrar o coordenador e/ou a escola onde deverá ministrar as aulas. – E nesse momento, com um leve sorriso sarcástico a marcar a face, confessa-se, foi o que me ocorreu. - Neste caso, o que restou foi o semblante de descontentamento, sentar-se, aguardar e contemplar os ponteiros do relógio que já consumiam meados das 15:30h.

Após algumas dezenas de minutos, aproxima-se do cabisbaixo professor, o coordenador local – que àquela altura era um espécime messiânico que vinha para resgatar o brio e salvar a avidez do fenecido professor – e pergunta: “O senhor é o professor do Parfor?” [momento de expiração prolongada e segundos de silêncio] – “Sim, eu sou” – Respondeu o aliviado professor. Pronto! Estava salvo aquele desgarrado docente.

Oferecida uma breve apresentação e saudoso aperto de mãos, de imediato, o professor é conduzido – ‘coercitivamente’ - até a escola onde as aulas seriam ministradas e ávidos alunos-professores aguardavam por sua chegada. Sim! Aquele mesmo professor que acaba de enfrentar horas de viagem, apresenta pernas formigantes e trêmulas e uma ‘radiante’ lombalgia, que se possível comparação, apresentava uma magnitude 10 de dor ‘em uma escala Richter’.

Comparações à parte, vale a pena parafrasear a frase do personagem Capitão Nascimento, do longa *Tropa de Elite* (2007), dirigido por José Padilha: “Missão dada é missão cumprida!” (CAP. NASCIMENTO, 2007). A qual bem traduz aquele que nasceu com alma de guerreiro e avidez pelo educar, mas que combate com livros e giz nas mãos e ‘metralha’ as cabeças com palavras profícuas e ideias capazes de arrebentar as amarras da ignorância.

## **NUANCES DA UNIDADE CURRICULAR GINÁSTICA GERAL DA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAÃ-AM**

“O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo” (FOUCAULT, 1927 p. 288).

Conduzido à escola, à porta da sala de aula, o professor, como em um passe de mágica – ou a clamar pela figura mitológica de fênix<sup>10</sup> transforma aquele abatido semblante em um estampado sorriso. E, como quem emana vigor adentra a sala de aula.

Por conseguinte, as devidas apresentações, o professor faz uma apresentação introdutória acerca da unidade curricular. Em seguida, aborda os elementos que compõem a disciplina: conteúdos, plano de ensino, sistemas de avaliações, atividade integradora<sup>11</sup>, aulas práticas, materiais, vestuário etc.

Ao ultrapassar o já findado horário estipulado de aula, o professor-formador marca um novo encontro para a manhã do dia seguinte e despede-se da turma. Consecutivamente, reúne seu material, juntamente com sua fatigante bagagem, e prontamente procura o coordenador local para solicitar referências de possíveis estadias no município. Seguido às informações, o professor escolhe o local, ao qual é conduzido pelo coordenador local.

Acomodado, o aguardado banho se sucede, porém o almejado descanso ainda não é desfrutado, pois é hora de procurar um local para se alimentar e ainda fazer os devidos ajustes para a aula a ser ministrada no dia posterior. Alimentação é um caso à parte, porém as ‘regras de boa convivência’ afirmam que ter prudência sempre é bom, e por isso deve ser levada à mesa, principalmente quando se está a quilômetros de seu domicílio.

Não querendo fugir da temática abordada, porém comprometido com o bem-comum, abre-se um parêntese para informar, já que a palavra prudência foi aludida, e alerta-se que todo atendimento médico-hospitalar de alta complexidade do Estado do Amazonas está concentrado na capital, Manaus. Então, todas as ações do viajante devem ser

---

<sup>10</sup> A **fênix** ou **fénix** é um lendário pássaro consagrado na mitologia grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, renascia de suas próprias cinzas. Apresentando uma vida mui longa, a **fénix** e o seu dramático renascimento de suas próprias cinzas converteram-na em ícone da imortalidade e do renascimento espiritual (SANTANA, 2020).

<sup>11</sup> Atividade acadêmica de cunho teórico-prático e de obrigatória participação para a aquisição de horas complementares em atividades extras exigidas para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, na qual, a comunidade acadêmica, sob orientação e supervisão do professor, interage com a comunidade local apresentando conhecimento técnico-científico e/ou oferecendo serviços relativos à profissão.

mais que prudentes e cautelosas, conforme pode ser verificado no texto da Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Amazonas que se sucede:

(...) uma vez que atualmente esses leitos estão concentrados no município de Manaus, capital do estado, que na regionalização funciona como macrorregião de saúde, recebendo a referência de média e alta complexidade ambulatorial e hospitalar de todos os demais 61 municípios integrantes das 9 Regiões de Saúde (AMAZONAS, 2016, p. 86).

Retornando ao contexto abordado, os seguintes dias são determinados principalmente pelas seguintes características.

O período matutino (das 8h às 12h) era dedicado às aulas teóricas, expositivas e dialogadas, correção de atividades acadêmicas, debates, entre outras, práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo ministrado.

Em sala de aula, eram apresentados importantes conceitos, fundamentações, atividades, jogos, brincadeiras, oficinas para construção de materiais a partir de sucatas e práticas docentes que embasariam as ações profissionais dos alunos-professores e aumentariam o 'leque' de ferramentas pedagógicas que eles apresentariam em suas práticas pedagógicas.

**Figura 2:** Momento de aula prática - Montagens em Ginástica Geral dos acadêmicos do curso de Educação Física/UEA/Parfor do município de Marã



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.



Já o período vespertino (13h às 17h) era principalmente destinado ao desenvolvimento da parte prática relacionada ao conteúdo ministrado. Neste, a cultura corporal do movimento humano, em sua prática, era explorada, exemplificada, desenvolvida e aprimorada pelos discentes. Movimentos relativos ao desporto e a prática de atividades física – ginástica rítmica, ginástica olímpica, ginástica comunitária, ginástica escolar, ginástica aeróbica, ginástica localizada, *hitt*, coreografias, atividades circenses, *fitdance*, calistenia, ginástica terapêutica, zumba, circuito para aprendizagem neuro-motor e para o desenvolvimento de capacidades motoras, entre outros, - foram desenvolvidos, detalhados e discutidos com a finalidade de disponibilizar aos alunos-professores uma sólida base de conhecimento que realmente pudesse orientar e fundamentar a sua práxis profissional.

**Figura 3:** Momentos de aula prática - Treino de montagem do tipo pirâmide - dos acadêmicos do curso de Educação Física /UEA/Parfor do município de Marã



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Realizar as aulas práticas foi outro desafio, primeiramente porque as instalações da escola onde as aulas ocorriam não apresentavam condições para tal, e segundo que não se



dispunha de material técnico-pedagógico: tatames, colchonetes, bolas, arcos, fitas, maçãs, *steps*, *jumps*, halteres, minitrampolins, entre outros<sup>12</sup>. Entretanto, tal dificuldade se extinguiu pela boa vontade e disponibilidade do professor e dos alunos em encontrar soluções.

Sáímos pela cidade à procura de possíveis locais para a realização de aulas práticas e se alguém dispunha de algum dos materiais que necessitávamos. Ao encontrarmos, utilizávamos do carisma e credibilidade que os alunos tinham com a comunidade para conseguirmos as devidas concessões e empréstimos. Mas quando necessário e possível, confeccionávamos o material. Por fim, conseguimos o necessário e uma boa prática pode ser desenvolvida.

**Figura 4:** Momentos de aula prática dos acadêmicos do curso de Educação Física/UEA do município de Maranhã. Treino de montagem do tipo leque



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

O período entre 17:15h e 18:15h era destinado ao planejamento, organização e treinamento para o desenvolver da atividade integradora. Atividade de cunho acadêmico,

---

<sup>12</sup> Os materiais citados são utilizados na prática das modalidades que englobam a(s) ginástica(s).

técnico, pedagógico e de extensão com integração e interação com a comunidade local de obrigatória participação dos alunos para a aquisição de horas complementares, exigidas para a conclusão do curso.

Após conversa com os alunos e conhecimento de nuances locais, foi proposta a apresentação de uma atividade que envolvesse movimentos desportivos, dança, coreografia e musicalidade e que seria apresentada à comunidade local em um festival que ocorria no município.

A atividade foi intitulada: *Máquina do tempo, esporte e arte*, e nesta, todos os alunos participaram apresentando uma sucessão de coreografias, contendo elementos de danças e músicas atrelados a movimentos desportivos, montagem e acrobacias esportivas e/ou circense.

Ao longo da apresentação, que foi dividida por músicas e danças que dominaram/marcaram determinada década, os alunos se revezavam em nove consecutivas coreografias que eram enriquecidas pelas acrobacias circenses e gestos desportivos.

Danças e coreografias embaladas por sucessos musicais como: *Blue Suede Shoes* (Elvis Presley), *Theme From Superman* – 1972 (John Williams), *Y.M.C.A.* (Village People), *Main Title/Rebel Blockade Runner* (from Star Wars), *Thriller* (Michael Jackson), *My heart will on* – Tema do filme Titanic (Céline Dion), *Macarena* (Los Del Rio), Pelados em Santos (Mamonas Assassinas), *Single Ladies* (Beyoncé), *Gangnam Style* (PSY) e um ‘batidão estronda tecnofunck’ compunham a parte musical da atividade. Foram aproximadamente 15 minutos de apresentação, mas para os quais foram exigidas horas e horas de afinho, ensaio e treinamento. A atividade termina regada por caloroso aplauso vindo do público presente.

**Figura 5:** Acadêmicos da turma de Educação Física/UEA de Maraã em ensaio para a apresentação: *Máquina do tempo, esporte e arte* que ocorreu no Festival Folclórico do município de Maraã



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Felizmente a atividade contemplou o almejado, exigindo dos acadêmicos: aquisição de conhecimento técnico, trabalho em equipe, expressão corporal, empenho, superação, desenvolvimento de habilidades, motoras e/ou humanas – imagine senhoras e senhores, sendo alguns com mais de quarenta e cinco anos de idade, dançando e ao mesmo tempo fazendo piruetas, paradas de mão, rolamentos e montagens acrobáticas - e, conseguinte, contribuiu para a socialização e divulgação do curso e de possibilidades que a educação física apresenta para a comunidade.

Ao abordarmos o quesito avaliações, é necessário analisarmos as características do curso por meio do Parfor – o conteúdo do semestre é ministrado em alguns dias – e encontrarmos díspares, porém efetivas, formas de ajuizarmos o quanto o conhecimento está sendo absorvido e o empenho despendido pelos alunos. Os elementos avaliativos devem contemplar as características do curso e as necessidades dos alunos, porém nunca deixar de executar seu verdadeiro papel.

Consciente de seu papel pedagógico e da possibilidade de transcendência atribuída à educação o professor deve levar em consideração o aludido nos escritos por Jurema e Garcia, que afirmam:

A educação, em última análise, consiste em mediatizar para os alunos aquilo que se conhece. Ora, nesse processo, aquilo que eu transmito é já uma interpretação pessoal do próprio acontecimento. Por outro lado, aquilo que o aluno aprende já não é aquilo que lhe é transmitido em seu estado puro, mas o resultado de um choque com suas experiências e conhecimentos anteriores. A educação, então, sujeita que está às interpretações de cada indivíduo – tanto professor como do aluno –, constitui-se num problema antropológico. Não se ensina nem se aprende totalmente aquilo que é, mas o que gostaríamos que fosse (JUREMA; GARCIA, 2002, p. 144).

Ao finalizar os momentos com os alunos-professores – aulas teóricas, práticas e avaliações – iniciei uma parte burocrática do serviço: correção de avaliações, preenchimento de diários de classe, confecção de relatórios, os quais demandam atenção e empenho. Na possibilidade conclua toda essa tarefa, ainda no município de destino para que não haja acúmulo de tarefas e para que os relatórios que devem ser entregues à coordenação local estejam prontos.

Em seguida, apresenta-se a viagem de retorno ao domicílio – com toda a logística apresentada na viagem de vinda. Durante as viagens é importante solicitar e guardar os comprovantes de viagem para que sejam anexados ao relatório de comprovação de contas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como percebido, o profissional que se dispõe a ser professor-formador pelo Parfor, principalmente em áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, além das necessárias ferramentas didático-pedagógicas, também deverá ter consigo o manto ‘do querer fazer acontecer’ e revestido de uma espécie de ‘armadura’ ter como panóplia a tenacidade, proatividade, criatividade, compreensão, afincado, ser prevenido, saber improvisar, fazer o “muito com pouco” e está disposto a superar qualquer percalço que porventura se oponha à incumbência de ensinar.

Este, deverá empregar um ensino ‘raiz’, olho no olho, em que o diálogo e fatores humanos, culturais e sociais prevalecem, em que cada caso é de fato um caso e deve ser analisado com extrema prudência. Esse deverá estar liberto das amarras do preconceito e buscar compreender as nuances da comunidade onde estará inserido, levando em



consideração aspectos antropológicos, sociais e culturais. Deverá também, ter certo desapego a tecnologias, pois estas poderão não existir ou não funcionar no local.

Este profissional poderá não encontrar instalações para acomodação e nem alimentação conforme seus níveis de exigências ou que está acostumado a ter.

Porém, confesso-vos que todo e qualquer empecilho é jogado por terra quando o profissional se depara com alunos ávidos por conhecimento, dispostos e interessados! Depara-se com pessoas simples, porém extremamente amigáveis e gentis. Que não medem esforços para galgar desenvolvimento profissional e pessoal.

**Figura 6:** Turma de Licenciatura em Educação Física – Parfor/ UEA, após ensaio/treino para apresentação em festival folclórico do município de Marãã.



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Governo do Estado. **Plano Estadual de Saúde: Amazonas 2016 – 2019**. Manaus: SUSAM, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUREMA, Jefferson; GARCIA, Rui. **A Amazônia: entre o Esporte e a Cultura**. Manaus: Editora Valer, 2002.

MELLO, Thiago de. **Amazonas: Pátria da água**. 3. ed. São Paulo: Editora Gaia, 2008.

SANTANA, Ana Lúcia. **Mito da Fênix**. Disponível em:  
<https://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix/> Acesso em: maio de 2020.

TROPA de Elite. Direção: José Padilha. Produção: José Padilha, Marcos Padro. Intérpretes: Wagner Moura, André Ramiro, Caio Junqueira *et al.* Roteiro: Bráulio Mantovani, José Padilha, Rodrigo Pimentel. Rio de Janeiro: Universal Pictures do Brasil, 2007. (115 minutos).



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO PARFOR DE MARÃ: ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM DE ENSINO**

---

**Gisele de Almeida Nascimento** - Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICIM-UFAM (2019). Exerce pesquisa em Educação em Ciências com os principais focos em formação inicial e continuada de professores. Atualmente, participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Biologia (EP-ENBIO) que envolve docente e discente da área de Ensino de Ciências do Departamento de Biologia da UFAM. E-mail: gi.almeida1402@gmail.com.

---

### **RESUMO**

Esta pesquisa é parte das atividades realizadas na disciplina Legislação da Educação Básica. Dentre seus objetivos, investigou como os estudos de caso podem ser utilizados como abordagem de ensino e, assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. A pesquisa é qualitativa e envolveu os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA no município de Marã, no Estado do Amazonas. O trabalho realizado em aula incluiu a resolução de questões educacionais em grupos de Estudos de Casos, envolvendo professores e alunos e mostrou-se adequada para a compreensão dos princípios básicos das Leis da Educação Básica Brasileira. Os professores em formação foram capazes de construir conhecimentos básicos sobre os temas, desmistificando ideias de senso comum sobre a *Lei de Diretrizes em Educação Básica*, os direitos e as relações educacionais em ambientes escolares. As respostas sugeridas nas atividades foram discutidas em sala e serviram para facilitar o processo de ensino aprendizagem da turma.

**Palavras-chave:** Docência; Ensino-aprendizagem; Legislação da Educação Básica.

---

### **ABSTRACT**

This research is part of the results of the activities carried out in the Basic Education Legislation discipline. Among its objectives, it investigated how the case studies can help in the teaching-learning process of teachers in training. The research is qualitative and involved a Bachelor's degree in Biological Sciences from Parfor in Marã. The work done in class, which includes the resolution, in groups, of Case Studies on incidents involving teachers and students in educational issues, proved to be adequate for understanding the basic principles of Brazilian Education. The students were able to build basic knowledge on the themes, demystifying common sense ideas about the school, rights and teacher-student relationships in school environments. The Answers suggested by the students were

discussed in the classroom and served to facilitate the teaching and learning process of the class.

**Keywords:** Teaching; Teaching and learning; Basic Education Legislation.

---

## INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem gerado algumas estratégias para qualificar o sistema de ensino escolar em algumas regiões onde não existem universidades. No interior dos Estados da região Amazônica, a formação de professores ainda é escassa e apresenta uma ausência do Estado e seus serviços no setor da Educação Superior para a formação de professores da Educação Básica (OLIVEIRA FILHO; SANTOS, 2012). Portanto, o tema é relevante uma vez que a realidade amazônica está em processo de formação de seus professores e vivencia a escassa formação de professores de Licenciatura em Ciência Biológicas.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), desde 2009, fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para todo território nacional (CAPES, 2015). Contempla profissionais do magistério que exercem docência na rede pública da educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (SOUZA; FRISSELLI, 2017). Esse foi o meio encontrado para que as universidades federais se fizessem presentes em mais municípios, principalmente os mais longínquos, em áreas onde a educação se realiza em condições mais difíceis (VASCONCELOS, 2016; SILVA, 2018).

O programa emergencialmente implantado para combater os problemas de formação dos professores tem a parceria das secretarias de Educação da rede pública de ensino, seja estadual ou municipal (CAPES, 2015). Trata-se de um convênio que auxilia os professores da rede pública da educação básica a adquirirem a primeira graduação e a segunda graduação de acordo com a necessidade.

1) Para professores que atuam na rede pública da educação básica e não têm formação superior; 2) Para professores que têm a formação superior, mas pretendem fazer o curso na disciplina em que atuam em sala de aula; 3) Para professores em exercício há pelo menos três anos na rede pública que já tenham uma graduação e pretendam obter uma segunda licenciatura em área distinta da formação inicial; 4)

Para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica e buscam a formação pedagógica (CAPES, 2015).

## O PARFOR/UEA EM MARAÃ

O Parfor foi implantado em Maraã em 2009 e a primeira turma teve oferta de vagas para o curso de Pedagogia. Neste período, o curso foi ministrado na cidade de Tefé (522 km de distância de Manaus) e os alunos tinham muita despesa com o deslocamento. Por isso, a evasão foi maior do que o esperado no período, uma vez que os alunos tinham que custear a alimentação, passagens fluviais, transporte e hospedagem na cidade (OLIVEIRA, 2019). Em 2011, com um expressivo número de alunos residentes no município de Maraã matriculados no curso de Educação Física foi montado uma base do Parfor neste município para atender a demanda de professores-cursistas. Em 2012, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ofertou vagas para a segunda licenciatura em Letras Língua Portuguesa, e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ofereceu três turmas de Pedagogia (OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2018). Em 2014, foi criada a turma de Matemática e no mesmo ano duas turmas de Licenciatura em História. Nesta época, as aulas foram ministradas na Escola Municipal Professora Darcy Barbosa Littaif, sob a coordenação local de Benedito Junior. Posteriormente, em parceria com o município, o Parfor passou a funcionar na escola Padre Antônio Ten Have. No Quadro 1 está sumarizado os dados das turmas e cursos ofertados em Maraã, no período de 2014 a 2019.

**Quadro 1:** Turmas de egressos de Parfor em Maraã, período de 2014 até 2019

| Ano          | Curso                    | Instituição | Nº de professores formados |
|--------------|--------------------------|-------------|----------------------------|
| 2014         | Letras Língua Portuguesa | UFAM        | 24 professores             |
| 2016         | Educação Física          | UFAM        | 18 professores             |
| 2018         | Pedagogia                | UEA         | 98 professores             |
| 2018         | Matemática               | UFAM        | 12 professores             |
| 2019         | Licenciatura em História | UFAM        | 24 professores             |
| <b>Total</b> |                          |             | <b>176 professores</b>     |

**Fonte:** Adaptado Maraã - Amazonas criado pelo coordenador local do Parfor de Maraã<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Disponível em: <https://maraaense.blogspot.com/2019/06/maraa-aspectos-gerais.html>.

De 2014 a 2019, foram formados 176 professores pelo Parfor. Dentre estes, 98 obtiveram grau em cursos do Parfor/UEA e 78 professores foram formados pelo Parfor/UFAM. No Brasil, os números de matriculados no Parfor de 2009 a 2019, somam um total de 100.408 professores-cursistas. As turmas de Parfor concluídas até 2019 totalizam 2.598 professores formados em todo território nacional (CAPES, 2020).

Atualmente, em Marã, funcionam quatro cursos de Licenciatura: Geografia (38 professores-cursistas), Licenciatura em Educação Física (25 professores-cursistas), Licenciatura em Biologia (Turma 1: 25 professores-cursistas; Turma 2: 27 professores-cursistas), todos ofertados pela UEA. Além das novas demandas na plataforma *Paulo Freire* para os alunos de duas turmas de Letras – Língua Portuguesa que aguardam aprovação para iniciar as atividades (CAPES, 2023).

## **ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

A pesquisa é qualitativa por estar trabalhando com problemas bastante particulares do sujeito, pelo universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2011). O local da pesquisa foi uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA de Marã. A turma era composta por 24 professores em formação, todos com vínculos empregatícios com o município.

A metodologia foi mediada por um roteiro de estudo de caso, composto por 10 questões elaboradas para serem aplicadas em 8 grupos de 3 componentes. No estudo de caso, os pesquisadores não têm controle sobre os eventos presenciados, as características significativas da vida real são observadas e garantidas por questões do tipo “como” e “porque”, para compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2010). Lüdke e André (2014) afirmam que o estudo de caso tem por finalidade incidir naquilo que tem de único, mesmo que durante a pesquisa sejam encontradas certas semelhanças com outros casos ou situações. O estudo de caso permitiu compreender aspectos relevantes da prática docente, assim como pode reter as características holísticas e significativas de um evento da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, entre outras [...] (YIN, 2010). Por isso, optou-se por

utilizar o estudo de caso, pois sabe-se que a capacidade profissional do professor não se finda na formação técnica e disciplinar, mas deve atingir o campo prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente frente a uma realidade social (CALDAS; FERREIRA, 2017).

O estudo de caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação (CHIZZOTTI, 2009, p.32).

## DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE E RESULTADOS

A atividade foi aplicada a uma turma de 24 professores em formação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor da UEA, município de Maranhã e durante as 30 horas da disciplina, no turno da manhã e tarde, sempre no final das aulas, os temas estudados podem ser observados no esquema construído a seguir:

| AULA 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | AULA 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | AULA 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | AULA 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação geral da disciplina; Ementa; Conteúdo programático; cronograma e as formas de avaliação.</li> <li>• A Educação no Brasil: Direito, Educação e Transformação: Lei n. 9.394/96.</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 1ª: Estudo de casos fictícios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Nacional de Educação (PNE): Lei n. 13.005/2014: apresentação e discussão das metas.</li> <li>• O PPC - Projeto Político Pedagógico; <b>01.</b> Concepção do Curso. <b>02.</b> Estrutura do Curso.</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 2ª: Estudo de casos fictícios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino médio: BNCC – base nacional comum curricular: lei n. 13.415/2017.</li> <li>• Apresentação de dois vídeos – Total: 12 minutos – com Mapas Mentais.</li> <li>• <i>O novo ensino médio</i></li> <li>• Vídeo 1: <i>Noções gerais</i></li> <li>• Vídeo 2: <i>Itinerários formativos</i></li> <li>• Discussão sobre a BNCC.</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 3ª: Estudo de casos fictícios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O direito à educação diferenciada nas leis brasileiras: educação de jovens e adultos e educação especial (educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação).</li> <li>• Educação indígena (lei 9.394/96)</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 4ª: estudo de casos fictícios</li> </ul> |

**Fonte:** Plano de Aula da disciplina Legislação do Ensino Básico, ministrado pela autora na turma de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA/Maranhã, em 2019.

As aulas foram divididas em dois momentos, a exposição do tema e um exercício de fixação para contextualizar os conceitos trabalhados. A atividade de fixação resumia-se em estudos de casos vivenciados cotidianamente em uma escola fictícia e, entre os conteúdos, estava presente conceitos aplicáveis da legislação estudada em aulas expositivas e dialogadas anteriormente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - Lei 9.394/1996, Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014, através das Competências Socioemocionais presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, entre outros.

Os professores em formação leram as questões na íntegra e posteriormente destacaram os conceitos, os artigos da Lei que justificassem como proceder ou orientar os casos tendo em vista a resolução dos problemas encontrados. Essa atividade surgiu do pensamento que no contexto educacional da comunidade onde os professores em formação atuam, estes serão os profissionais referência no município para orientar a população sobre a Legislação da Educação Básica.

Os casos deveriam ser ordenados em uma folha na qual os estudantes deveriam expor cada caso, conectando com os artigos das Leis, indicando os pontos positivos e negativos e, de acordo com a compreensão de cada aluno, inserir dúvidas que surgissem ao longo das discussões em grupo, a fim de esgotar os casos. Sobre este aspecto, Spricigo (2014) afirma que os estudantes analisam os saberes necessários para a resolução do caso, pesquisam e discutem em pequenos grupos. Para Spricigo (2014), os casos são construídos em torno de objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) que se pretende desenvolver e são seguidos de questões que devem ser respondidas pelos estudantes. A presença dessas questões torna o estudo de caso uma abordagem de ensino guiada. Neste sentido, a partir da atividade buscou-se a criação de temas-geradores de Paulo Freire, na qual a educação é pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. A seguir, um exemplo do caso trabalhado:

**Estudo de caso: Legislação da Educação Básica/CASO nº 4**

Raquel, moradora do Município de Marã, localizado a 615 quilômetros da cidade de Manaus, é mãe solteira e foi atrás de vagas para as suas filhas: Valentina de 1 ano e Glenda de 7 anos de idade. Raquel, desconhecendo a Legislação Brasileira, pretende ir junto ao Ministério Público exigir que o Estado se



responsabilize pela matrícula das filhas em escolas públicas, uma vez que não conseguiu a vagas para as filhas na escola próximo de casa.

- a) Raquel pode requerer os seus direitos junto ao Ministério Público, sim ou não? Justifique sua resposta com base nas leis estudadas e contextualizando a comunidade que você trabalha;
- b) O que prevê a LDB Lei 9394/1996, para crianças como Valentina (1 ano) e Glenda (3 anos)? Justifique com base na Lei. Na escola que você lecionou já observou algum caso parecido? Relate com base nos conceitos estudados.
- c) Você, enquanto professora e conhecedora da Lei 9394/96 (LDB), o que a orientaria? Discuta com seu grupo e justifique sua resposta com base no que diz a LDB Lei 9394/1996.

**Fonte:** Elaboração própria.

Spricigo (2014, p. 1), “as abordagens de ensino e aprendizagem baseadas em situações de contexto real são poderosas para desenvolver competências e habilidades relativas à resolução de problemas, à tomada de decisão, à capacidade de argumentação e ao trabalho efetivo em equipe”. Os debates nos grupos, revelam que os professores em formação na sua grande maioria conseguem fazer conexões com a prática cotidiana, trazendo experiências observadas e vivenciadas nas comunidades.

Outros professores de comunidades mais distantes, que a realidade e a estrutura escolar são escassas, trouxeram apenas respostas retiradas das leis estudadas e somente conseguiram fazer conexões mais significativas a partir das colocações de alguns colegas no momento que conseguiram identificar elementos que faziam parte da realidade vivenciada. Isso mostra a importância do trabalho coletivo, da contextualização da atividade e do momento de discussão das atividades para construção de novas ideias e conceitos.

Ainda Spricigo (2014) afirma que o estudo de caso tem o potencial de trazer ao contexto real conceitos que podem ser abstratos ou desconexos, caso sejam abordados apenas teoricamente e isoladamente. Na atividade, embora os casos pareçam simples as discussões foram além das leis estudadas, ultrapassando os muros da sala de aula, e foram abordados temas como educação no campo, discussões sobre as condições dos povos indígenas e das comunidades, bem como as situações enfrentadas pelos professores nas regiões ribeirinhas entre outros. Vale destacar que os professores em formação lecionam nas comunidades próximas ao município de Maraã, tais como: São José do Maguari Jacitara, São José do Cuiui-cuiui, Santa Tereza, Boa Esperança e comunidade do Baré. O trabalho nas comunidades exige que estes residam durante todo o período letivo nestes locais, devido à distância do

município sede, a dificuldade de acesso ou por algumas comunidades estarem dentro de terras indígenas. Para Silva (2018), a vida dos professores em localidades rurais que não possuem a garantia de transportes adequados para fazer o traslado, deixa nas suas responsabilidades a estadia nestes locais, precisando pescar, caçar para permanecer na comunidade em que a escola está situada.

Outro aspecto discutido durante a atividade foi as questões sociais e as particularidades educacionais das comunidades. Ainda sobre este aspecto Melzer, Brick e Hoffmann (2021) afirmam que a educação no campo luta pela construção de uma nova concepção educacional de base emancipadora e com olhar crítico da realidade aliada à produção agroecológica e com perspectiva de empoderamento comunitário na construção e na unificação das pautas de luta e de resistência da coletividade diversa que vive e produz sua existência enquanto sujeitos de direitos nos campos, nas águas e nas florestas deste país.

Os estudos de casos, pensados a partir de temas geradores, trouxeram discussões importantes para sala de aula uma vez que os professores-cursistas identificaram problemas parecidos com os casos da atividade nas comunidades. Aqui podemos destacar um outro exemplo de caso trabalhado como exercício de fixação:

#### **Estudo de caso: Legislação da Educação Básica/CASO nº 5**

Ana Maria, moradora do Município de Tefé localizado a 522 quilômetros da cidade de Manaus, tem 35 anos de idade, é mãe de Ana Sophia de 3 anos de idade e não gosta de praticar atividade física, então, resolveu ir até a escola que estuda pedir para não cursar a disciplina de educação física. No entanto, Selma secretária da escola não quis abrir a solicitação de Ana Maria alegando que a jovem, estava com saúde para realizar a atividade física. Você enquanto professora e conhecedora da Lei 9394/96 (LDB), o que acha do caso?

- a) Ana Maria pode abrir solicitação para não realizar a atividade física? Justifique a resposta. Discuta com seu grupo e apresente os pontos positivos e negativos desta solicitação.
- b) Selma a secretária está certa por não abrir a solicitação? Justifique sua resposta com base no que a LDB fala sobre a disciplina de educação física.

**Fonte:** Elaboração própria

Spricigo (2014) diz que apesar de poder ser resolvido individualmente, uma das maiores riquezas dessa abordagem de ensino é a interação pedagógica que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de

forma apropriada. Dessa forma, o estudo de caso sobre a *Legislação da Educação Básica*, proporcionou no primeiro momento, a identificação dos conceitos que os alunos já tinham noção na teoria. Serviu também para identificar outros conceitos presentes na Lei e que não foram bem esclarecidos em momento anterior, como questões recorrentes relacionadas à progressão regular e continuada. Cabe ressaltar que os estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural (MARLI, 2013). Como instrumento avaliativo, o estudo de caso visa permitir ao aluno-professor experimentar uma situação, contexto real ou fictício, que auxilia na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Não há uma única forma de realizar um estudo de caso, mas várias formas de serem desenvolvidas. A atividade foi vista como alternativa de ensino para noções básicas da Legislação, pois é difícil de ser visualizada o que as leis propõem sem um contexto social. Então, realizar estudos de casos práticos e possíveis, foi ideal para ativar a criticidade dos alunos, impulsionando a construir soluções para os problemas fictícios indicados na atividade. Como os professores que ministram as aulas pelo Parfor são de outros municípios do Estado do Amazonas e de outras regiões do país, serve também como encontros para compartilharem experiências educacionais e culturais que acontecem nos municípios (SILVA, 2023).

Os alunos-professores de Marãã mesmo com o contato com as escolas, muitas vezes ingressam na Universidade com muitas dúvidas sobre as leis que regem a Educação Básica, como a turma analisada trata-se de docentes em exercício na rede pública de ensino, sem formação superior que têm apenas conhecimentos prévios das Leis, o estudo de caso e debate foi importante como estratégias para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos professores para reflexões que facilitam esta compreensão.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O estudo de caso favoreceu a identificação de conceitos prévios dos professores em formação, na qual auxiliaram na organização e inter-relação entre o estudo das Leis que regem a Educação Básica e situações-problemas encontradas em um contexto escolar

ficício. Os resultados mostram que a introdução sobre as leis contribui com a aprendizagem, pois os professores em formação foram capazes de construir conhecimentos básicos sobre o tema, desmistificando algumas ideias de senso comum sobre os direitos dos alunos e refletir sobre a particularidade das comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, quilombolas e de pescadores que costumam trabalhar naquela região.

Ao avaliar a disciplina e o método de estudo de caso como abordagem de ensino aplicado à turma, os professores em formação consideram importante para aquisição dos conhecimentos sobre Leis e o contexto escolar. Entre as sugestões para aperfeiçoar a atividade está a inclusão de casos que simulem a realidade em algumas comunidades indígenas, as quais podem ser implementadas já no próximo semestres letivos.

Na percepção dos professores em formação, a resolução de casos na sala de aula permitiu que os conceitos fossem trabalhados de maneira mais dinâmica e contextualizada do que a simples memorização de conceitos e artigos. Acredita-se, por isso, que essa estratégia poderia ser aplicada com sucesso em outras disciplinas no ensino da Biologia.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em: 07/03/2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Publicado o resultado final de cursos do Parfor 2023**. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/publicado-o-resultado-final-de-cursos-do-parfor-2023#:~:text=A%20CAPES%20publicou%2C%20na%20%C3%BAltima,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(Parfor\)](https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/publicado-o-resultado-final-de-cursos-do-parfor-2023#:~:text=A%20CAPES%20publicou%2C%20na%20%C3%BAltima,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(Parfor)). Acessado em: 05/06/2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MARLI, A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p.174-181, 2010.

MELZER, E.; BRICK, E.; HOFFMANN, M. Desafios e potencialidades da área de ciências da natureza nas licenciaturas em educação do campo (LEDOC) do sul do Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 178-192, 2021.

MINAYO, M.; DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, 2011.

OLIVEIRA, B. **Maraã Aspectos Gerais**. Disponível em: <https://maraaense.blogspot.com/2019/06/maraa-aspectos-gerais.html>. Acesso em: 05/06/2019.

OLIVEIRA FILHO, R.; SEIFFERT, S. PARFOR e os Licenciados do curso de Ciências Biológicas do PARFOR do Município de Eirunepé-AM. 2º Simpósio em Educação em Ciências na Amazônia. **VII Seminário de Ensino de Ciências na Amazônia**. 2012

SILVA, D. O Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica-PARFOR no Município de Maraã-AM: A luta pela formação docente no cotidiano da Docência. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 3, 2018.

SILVA, D. O Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica – PARFOR do Município de Maraã-AM: A Luta pela formação Docente no Cotidiano da Docência. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 3, p. 182-196, 2018.

SOUZA, M. I.; FRISSELLI, R. **O PARFOR, a formação e a ação de professores da educação Básica**. Londrina: PARFOR/UEL, 2017.

VASCONCELOS, E. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **PARFOR, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PANDEMIA DE COVID-19: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ITAMARATI-AM**

---

**José Marcos da Silva Sales** – Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (Uniassevi), especialização em andamento no curso Saberes e Práticas Português e Matemática (UEA), graduado em Pedagogia (Parfor/UEA). Servidor da Secretaria Municipal de Educação de Itamarati-AM. SEMED Itamarati/AM, e-mail: josemarcosdasilvasales@gmail.com.

**Fernanda Pinto de Aragão Quintino** – Doutora em Educação (UFAM), mestre em Desenvolvimento Regional (UEPB), licenciada e bacharel em História (UFCG) e em Pedagogia (IBF). Servidora pública da SEDUC-AM. Pesquisadora em pós-doutorado na Universidade Federal do Amazonas, e-mail: donnafernanda@gmail.com.

---

### **RESUMO**

Este texto tem o objetivo de discorrer sobre a importância do estágio supervisionado para a formação de professores, destacando o estágio em Gestão Escolar. Escrevemos a partir da experiência com a primeira turma do curso de Pedagogia em Itamarati, no interior do estado do Amazonas, realizado pela Universidade do Estado do Amazonas, no âmbito do Parfor. O curso precisou ser interrompido devido a pandemia da Covid-19 e as medidas sanitárias que decretaram o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais no país. Frente a essa situação, as atividades do estágio foram adaptadas para ocorrer por intermédio de entrevistas com os principais atores que participam da comunidade escolar: gestores, professores, pedagogos e pais/responsáveis pelos alunos. A partir dessas experiências pudemos perceber que o estágio supervisionado, independente da forma como é realizado, é fundamental para a formação de professores, e o ocorrido na gestão escolar é, muitas vezes, a única oportunidade em que o professor-cursista terá contato direto com as funções específicas da gestão.

**Palavras-chave:** Estágio; Formação de professores; Gestão Escolar; Parfor.

---

### **ABSTRACT**

This text aims to discuss the importance of the supervised internship for teacher training, highlighting the internship in School Management. We write from the experience with the first group of the Pedagogy course in Itamarati, in the interior of the state of Amazonas, carried out by the University of the State of Amazonas, within the scope of Parfor. The course had to be interrupted due to the Covid-19 pandemic and the health measures that decreed



social isolation and the suspension of face-to-face classes in the country. Faced with this situation, the internship activities were adapted to take place through interviews with the main actors who participate in the school community: administrators, teachers, pedagogues and parents/guardians of the students. Based on these experiences, we could see that the supervised internship, regardless of how it is carried out, is fundamental for teacher training, and what happens in school management is often the only opportunity in which the student-teacher will have direct contact with specific management functions.

**Keywords:** Internship; Teacher training; School Management; Parfor.

---

## INTRODUÇÃO

O presente texto aborda alguns dos benefícios dos estágios supervisionados no curso de Licenciatura em Pedagogia para a formação acadêmica. Durante os períodos em que as atividades do estágio ocorrem, os acadêmicos são convidados a conciliar os conhecimentos teóricos com a prática vivenciada em sala de aula. Neste momento, os professores-cursistas são integrados num espaço que amalgama os conhecimentos adquiridos na sala de aula da formação com a sala de aula da prática do ensino básico, tendo como objetivo aprimorar essa formação.

Aqui, discorreremos sobre o componente curricular Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no município de Itamarati, situado no interior do Estado do Amazonas na região sudoeste, distante cerca de 983 quilômetros de Manaus, capital do Estado.

Esse estágio teve como base as informações e observações que foram coletadas através de entrevista com os principais atores que compõem a comunidade escolar: professores, gestores e pais/responsáveis por alunos. Ele ocorreu de forma diferenciada, devido às consequências da pandemia da Covid-19 que acometeu o mundo entre os anos de 2020 e 2023, período em que a educação, como todas as estruturas que compõe o mundo, passou por diversas adaptações e modificações e a forma de se fazer pesquisa e estágio também foi bastante afetada.

Abordamos aqui temas de grande importância no que diz respeito ao ambiente escolar, uma vez que entendemos que toda instituição de educação é composta por diferentes setores, com profissionais que atuam em diferentes áreas de atuação, cada um

com suas responsabilidades. A escola é um patrimônio da sociedade, uma instituição social onde todos têm (ou deveriam ter) o direito a participar das atividades e esse texto nos traz questões que nos levam a refletir sobre vários temas que compõem esse contexto, como: *o que é uma escola adequada?; gestão democrática; organização escolar; profissionais em formação; merenda de qualidade; materiais didáticos; o papel gestor*, entre outros.

## **A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Os estágios fazem parte da vida de todo acadêmico dos cursos de licenciatura, eles compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia ocorrendo em três momentos: o Estágio I, para a observação da prática da Educação Infantil; o Estágio II, ocorrendo no Ensino Fundamental, primeira etapa, e já com intervenção do estagiário; e o Estágio III que ocorre com a observação e atividades na gestão escolar.

Entende-se o Estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação (GISI; MARTINS; RO-MANOWSKI, 2009, p. 208).

Concordamos com os autores supracitados, pois a prática cumprimenta as aulas teóricas. Nessa ação, o acadêmico tem oportunidade de trocar experiência com outros profissionais com mais tempo de profissão. Os estágios são fundamentais para que o estagiário possa conciliar a teoria com a prática e ainda ouvir, observar e analisar as ações de profissionais que já estão atuando há bastante tempo, por mais que nós, cursistas do Parfor já tenhamos a prática como nossa realidade, uma vez que além de cursistas também somos professores, mas as experiências de nossos colegas enriquecem nossa formação.

Os estágios proporcionam aos acadêmicos inúmeras informações sobre as diversas realidades possíveis na prática docente e com isso surgem novas reflexões, que, ao registrar em suas anotações servirão de base para quando vivenciá-las, aprimorando os seus métodos de trabalho, esse é um dos principais propósitos que a observação das aulas tem. De acordo com Freire (1989, p. 3),

a observação é uma ação estudiosa da realidade. Estudo quando tenho uma pauta, quando eu direciono o meu olhar. Quando observo, eu ordeno, seleciono, diagnostico significado, classifico questões. É uma ação altamente reflexiva. É diferente do que registrar mecanicamente tudo o que se vê ou se está ali olhando.

No caso específico da primeira turma de Pedagogia do município de Itamarati-AM, o Estágio III ocorreu de modo diferenciado devido a pandemia da Covid-19 que afetou o mundo todo. Estagiar longe do local de atuação é um desafio, uma vez que toda a turma era composta por cursistas que atuavam nos territórios de águas e florestas. Ter essa oportunidade de estagiar num ambiente escolar diferente do que trabalha, proporciona aos cursistas a oportunidade de presenciar fatos reais que acontecem no dia a dia da escola localizada na sede do município, onde poucos cursistas da turma tinham tido a oportunidade de trabalhar.

O estágio precisou ser realizado através de entrevistas, o que foi bastante complexo visto que os acadêmicos precisaram descrever os relatos dos entrevistados e analisar a partir dos referenciais teóricos fornecidos pelos professores formadores do curso que ministraram aulas virtuais, através de redes sociais, plataformas de reuniões virtuais, telefonemas e mensagens, numa tentativa de driblar os desafios amazônicos da difícil conexão com a internet, e no caso de Itamarati-AM, essa conexão é quase inexistente. Foi preciso passar por diversos processos de adaptação para conseguirmos dar continuidade ao curso de Pedagogia.

## **OS ENTREVISTADOS PARA O ESTÁGIO III**

Realizamos entrevistas com um gestor escolar, um pedagogo, um professor e um responsável por alunos da rede pública de ensino do município.

### **O GESTOR**

O gestor escolar exerce uma função muito importante. Ele é um dos principais responsáveis pelas decisões que devem ocorrer na escola.

A entrevista com o gestor ocorreu de forma presencial, mas com uma entrevista semiestruturada sendo a base para os questionamentos.

O entrevistado que participou da pesquisa atuava há oito meses na gestão da escola municipal Padre Burmanje (no final de 2021) e afirmou que considerava a sua função como um dos maiores desafios da sua vida. Ele também disse considerar ser muito gratificante exercer o cargo que tem tamanha importância na educação, pois exige um conhecimento intelectual e humano para tomar a maioria das decisões.

O gestor entrevistado afirmou ter iniciado essa jornada profissional a convite do secretário de educação do município, uma vez que é graduado em Filosofia e Letras, possuindo pós-graduado em Filosofia. Ele afirmou considerar essas formações como alicerce para exercer tal função, relatando ainda ter sido bem aceito pela comunidade escolar, mas também reconhecendo que para exercer essa função, todos deveriam passar por uma formação específica para tal.

O gestor escolar precisa identificar os problemas e desafios da escola, com objetivo de manter a organização do espaço escolar, uma vez que é um cargo de muita responsabilidade. A escola possui várias formas de organizar a proposta de trabalho pedagógico, no qual o gestor deve ter o conhecimento necessário para decidir juntos com sua equipe qual a forma mais adequada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, entre elas podemos citar o projeto político pedagógico, a organização do currículo, o plano de trabalho, etc.

Segundo Ferreira (2010, p. 106),

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam, ou não, os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos a gestão como concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina a formação humana.

O gestor destacou também que a escola possui um projeto político pedagógico, mas que se apresentava desatualizado. Ele não havia participado da construção, mas pretendia brevemente atualizá-lo de acordo com as necessidades da comunidade, baseando-se nas normas da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

O *Projeto Político Pedagógico* (PPP) é um documento de profunda importância para uma instituição de ensino, pois ele define os currículos e os processos que regem o norteamento da instituição. Através do PPP, a escola cria sua identidade própria, este documento deve ser elaborado com a participação de todos os atores que frequentam a comunidade escolar, com base na *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/1996) que rege o ensino de nosso país.

No que se refere ao entendimento acerca da gestão democrática, o entrevistado afirmou ser uma gestão participativa e dialógica do quadro de professores com o corpo docente, junto também aos demais funcionários da instituição, para que o trabalho ocorra em parceria, para o bem comum do ambiente escolar, contudo, o entrevistado relatou que o único conselho que atuava na escola era a Associação de Pais e Mestres da Comunidade (APMC), responsável pelos recursos da escola.

O gestor afirmou ser importante para o professor conhecer os fundamentos básicos da gestão, pois o professor trabalha em sala de aula e precisa gerenciá-la, nessa ação, o professor também contribui na gestão geral da escola. Para se construir uma gestão de qualidade, os setores precisam trabalhar em sintonia com o mesmo propósito, priorizando o trabalho em equipe, no qual não compete apenas a disposição do gestor e sim de todos os profissionais que participam naquele ambiente escolar.

Em relação às três esferas da gestão: financeira, administrativa e pedagógica, entendemos ser necessário que o gestor busque atualizar-se aos conteúdos dessas três esferas, pois elas são essenciais para a melhoria da instituição que depende das decisões da equipe de gestão junto ao corpo escolar.

O entrevistado concluiu sua participação relatando que o ponto mais forte de sua gestão consistia na prática de uma gestão democrática, na qual as questões referentes à escola eram resolvidas através do diálogo, destacando o setor administrativo como o principal local responsável para manter a organização da escola. Na esfera do setor financeiro, o gestor afirma exercer a função de gerenciar os custos da escola, e o setor pedagógico representava o fator essencial para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, recebendo central atenção em sua administração.

Como podemos observar, o trabalho do gestor exige muito empenho e dedicação, pois são muitas as responsabilidades, concordamos com o entrevistado quando afirmou que para assumir a função da gestão, o profissional deveria passar sim por uma formação específica, pois um gestor sem os conhecimentos necessários pode levar a instituição a dificuldades de funcionamento, uma vez que se constitui num cargo que exige várias competências do profissional, sendo o gestor um dos principais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica do espaço escolar.

## **O PEDAGOGO**

Realizamos uma entrevista com um pedagogo do município, também de forma presencial, de modo a compor o estágio nos moldes possíveis para o momento pandêmico. O pedagogo exerce um importante papel na escola, sendo o responsável pela organização dos procedimentos pedagógicos da instituição, além de contribuir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O entrevistado é formado no curso de Licenciatura em Pedagogia, estava há apenas dois meses à frente do cargo, ressaltou que ainda estava procurando dar os seus primeiros passos nesta área de atuação e estava tendo como um dos seus maiores desafios na organização pedagógica escolar a falta de aulas presenciais, devido a pandemia da Covid-19.

Durante a entrevista, o profissional afirmou que a função do pedagogo na organização do trabalho é de profunda importância, pois exerce um papel fundamental na promoção do ensino, podendo contribuir diretamente com o planejamento dos professores na articulação de metodologias eficazes para promover o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos. Para o entrevistado, a gestão escolar deve caminhar lado a lado com o planejamento pedagógico.

O planejamento é um dos elementos centrais na organização dos conteúdos trabalhados com os discentes, uma vez que gestor, professores e equipe pedagógica, precisam participar da sua construção, pois não faz sentido o professor seguir um plano e a equipe pedagógica outro, deve haver sintonia entre ambas as partes tendo como intuito construir um planejamento que considere as realidades dos alunos.



Segundo Borges (2007), para a execução das atividades curriculares se faz necessária a elaboração de um planejamento. O ato de planejar envolve projetar, prever, realizar e tomar decisões que reflitam sobre o pensar no presente sobre o passado e o futuro, ou seja, é preciso considerar o que se faz, o que se deixou de fazer, o que se está fazendo e o que se pretende fazer.

Sobre resolução de conflitos, o pedagogo afirmou que a pedagogia da escola também assume esse papel de mediador, pois a pedagogia faz parte da gestão escolar. Portanto, este é um tema que requer bastante atenção, um conflito mal resolvido gera consequências graves para a escola, um ambiente de trabalho deve sempre priorizar o respeito entre seus funcionários de modo que se possa prevalecer a paz no local de trabalho entre todos os que ali estão.

No que se refere aos recursos didáticos da escola, o entrevistado afirmou que nas escolas do Amazonas nunca podemos pensar em uma escola que tenha 100% do material que precisa para funcionar, pois faltam muito investimentos das classes governamentais. Desse modo, as opções de recursos didáticos eram poucos, eles trabalhavam com aqueles materiais que são essenciais na escola, como: livro didático, caderno, lápis, etc. O ideal seria que as escolas fornecessem um leque de opções de materiais didáticos para que professores e alunos pudessem ter acesso a essa importante ferramenta que auxilia os processos de ensino-aprendizagem.

Em relação a pandemia da Covid-19, o profissional demonstrou em sua fala que o desafio foi árduo e surgiram muitos desafios, principalmente para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Ele afirmou crer que a pandemia mudou o mundo e a forma das pessoas vivenciarem as relações, a sociedade foi surpreendida por esse vírus que causou inúmeros prejuízos principalmente na área da educação, com isso as escolas fecharam, os alunos ficaram sem estudar e até os dias atuais (no final de 2021) ainda se discutia a melhor forma das aulas voltarem, pois ninguém estava preparado para enfrentar essa realidade que abalou o mundo.

Gadotti (2010) afirma que ao repensar a própria prática pedagógica e as influências da mesma nos estudantes, o docente necessita considerar, especialmente neste momento de transformação educacionais significativas, a concepção que “educar significa, então,

capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa forma para a autonomia” (GADOTTI, 2010, p. 13).

Portanto, o pedagogo carrega inúmeras responsabilidades, por esse motivo precisa sempre procurar pesquisar e se reconstruir, pois este profissional deve oportunizar os processos de reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola e do professor, propondo novas ideias e métodos que sejam benéficos para as crianças e jovens.

## **O PROFESSOR**

O professor é um profissional fundamental na comunidade escolar, fazendo o papel de mediador entre conhecimento e aluno. Realizamos uma entrevista com um professor que já atuava na profissão há 18 anos e suas primeiras experiências foram nas comunidades ribeirinhas. Atuar nas comunidades ribeirinhas, nos territórios das águas e das florestas está no DNA das maioria dos professores do município de Itamarati-AM, se constituindo num período de muito aprendizado, uma vez que cremos ser importante para o docente trabalhar em diferentes realidades, de modo a buscar compreender as realidades específicas de diferentes localidades, pois a todo momento devemos pesquisar, estudar e nos adaptar às mais diversas situações, pois as escolas recebem alunos de diversas culturas e o professor precisa atender as especificidades desse público.

De acordo com Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009, p. 43):

[...] o papel do professor, como mediador, é criar vínculos entre o conhecimento que os alunos já possuem com o conteúdo que deseja desenvolver; promover a socialização dos saberes trazidos e/ou vividos pelos alunos, facilitando assim o processo de aprendizagem.

A formação do profissional entrevistado é em Licenciatura em Normal Superior e Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Gestão Pública. Mesmo com a sua formação, o professor afirma que não participou da construção do PPP da escola onde trabalha, mas entende a importância desse documento para a instituição.

O professor é um dos pilares da escola, ele precisa sempre buscar aprimorar seus métodos de trabalho, pois que os processos de ensino se transformam, os conteúdos se renovam e o professor deve se atualizar na busca por promover um ensino de qualidade para

seus alunos, uma vez que acreditamos que os docente precisam buscar metodologias que se adaptem aos alunos e não apenas os alunos se adaptarem às metodologias do professor, sabemos que isso requer muito estudo e muita pesquisa, por esse motivo o professor é um eterno estudante.

De acordo com Nista-Piccolo (2011, p. 127),

Formar professores é um processo complexo que se dá numa teia de múltiplas relações, gerada por diferentes dimensões, como a social, a política, ética, a econômica e a humana. Formar é dar a forma..., é conceber...é preparar..., é educar...para ser professor, que terá como ação a educação.

O entrevistado entende que a gestão democrática é essencial para promover a interação nos diferentes setores da escola, e a partir daí socializar as informações e ouvir as ideias de toda a equipe que atua na escola. No entanto, a mesma afirma que a instituição onde trabalha não tem Conselho Escolar, o que nos leva a refletir sobre as escolas do município, pois a maiorias das decisões tomadas são de responsabilidade dos gestores, não existindo na prática a gestão democrática, entre os gestores das escolas do município de Itamarati-AM não há preocupação em criar um Conselho Escolar para resolver as questões da escola de forma mais ampla.

A opinião do professor sobre uma escola de qualidade deve ser um espaço onde se oferece uma boa estrutura física, se fornece bons materiais didáticos, onde há preocupação com a formação dos professores, etc. Ele ainda complementou que no mundo em que vivemos, todos os envolvidos no espaço escolar precisam manter o diálogo que é uma importante ferramenta para manter a organização no ambiente escolar.

Gestores, pedagogos e professores precisam estar buscando a cada dia se aperfeiçoar, pesquisando novas ideias para implementar na instituição escolar. Com isso, a professora afirma que a formação continuada é fundamental, sendo através das formações que o docente pode enriquecer seus conhecimentos e desenvolver um bom trabalho. Contudo, muitos professores acabam conciliando o trabalho com os estudos, com a administração da família, etc. Desse modo, o profissional tem muitas outras preocupações e acabam se desmotivando na busca por novas formações.

Neste período de pandemia, a educação foi muito prejudicada e muitos alunos tiveram que abandonar a escola, com isso surgiram inúmeras dificuldades para levar um

ensino de qualidade aos discentes, de acordo com a resposta do professor, as maiores dificuldades foram em avaliar os alunos uma vez que através das atividades enviadas os alunos interagiam pouco.

No que diz respeito aos métodos utilizados pelo professor para resolver o baixo rendimento, ele afirma que observa as dificuldades dos alunos, procura reforçar os conteúdos com exercícios diversificados, além de buscar auxílio junto ao apoio pedagógico da escola.

Há muitas questões que devem ser observadas na instituição onde o professor trabalhava, pois existem vários problemas envolvidos para explicar o baixo rendimento dos alunos, podendo ser algum problema familiar ou mesmo psicológico, entre tantas outras possibilidades. O professor com uma boa formação saberá os passos essenciais para despertar as qualidades necessárias dos alunos, o docente pesquisador sempre vai se apoiar em boas metodologias para resolver algum problema de aprendizagem que o aluno esteja enfrentando.

## **O PAI/ RESPONSÁVEL**

Os pais/responsáveis pelas crianças e adolescentes também tem muita responsabilidade nos processos de ensino e aprendizagem, pois são eles que convivem diariamente com seus filhos, com isso, eles assumem a função de colaborar com as instituições de ensino e com os professores, procurando manter sempre o diálogo para que as famílias e a escola trabalhem juntos, com o intuito de promover o desenvolvimento integral do aluno. Libâneo (2002, p. 27) afirma que as escolas do século XXI têm de:

capacitar os alunos a selecionar informações, mas principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada.

Aqui trazemos a entrevista realizada com a mãe de um aluno que se encontra no 4º ano do Ensino Fundamental que relatou que a sua criança teve dificuldades com as atividades durante a pandemia e às vezes precisou do auxílio de outras pessoas para realizar as atividades. No momento pandêmico, quando as aulas ocorreram a distância, as escolas

precisaram do apoio das famílias, pois os pais/responsáveis precisavam apoiar e incentivar seus filhos a realizarem as atividades, ficando claro que os pais/responsáveis devem sempre manter o diálogo com as escolas e principalmente, com os professores sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A entrevistada afirmou sempre reserva um horário para os estudos da criança diariamente, uma vez que ela entende que as atividades são necessárias e quando surgem algumas dúvidas sabem que o professor vai explicar melhor na sala. Ela disse ainda que a maior dificuldade encontrada durante a pandemia foi a falta de contato do aluno com o professor, pois na hora que a criança precisava de auxílio não é fácil, precisava estudar fora do ambiente escolar, sem poder interagir com os coleguinhas, professores etc.

Apesar da dificuldade do ensino à distância, a mãe relata que a criança compreendia muito bem as atividades e deixava sua sugestão com palavras de incentivo aos professores, para que eles continuassem firmes em seus propósitos, pois faziam a diferença na vida das crianças.

Na vida escolar dos alunos, o papel dos pais é fundamental no desenvolvimento deles, pois é no convívio familiar que as crianças recebem seus primeiros incentivos para irem à escola, sem o apoio dos pais, o processo de ensino e aprendizagem se tornaria mais difícil, já que são eles que fazem a função de mediação entre criança e escola. Portanto, a criança é o reflexo da família e precisa se sentir apoiada, de modo que possa participar de maneira efetiva na instituição escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos trazer neste texto uma parte da experiência da realização o último estágio do Curso de Pedagogia, ofertado pela UEA, no Parfor, ocorrido ainda durante a pandemia da Covid-19, em 2021. Esse estágio ocorreu na Gestão Escolar e devido às especificidades do momento ele foi realizado através de entrevistas com os principais atores que compõem a comunidade escolar, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas.

Diante das informações coletadas, realizamos observações importantes, voltadas ao contexto do sistema de ensino local. De acordo com os relatos do gestor, do pedagogo, do

professor e de uma mãe, podemos perceber inúmeras dificuldades no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. As escolas, bem como os profissionais da educação tiveram que se adaptar a uma nova metodologia para levar o ensino até as residências dos alunos.

Pudemos perceber que é muito importante que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem trabalhem priorizando o diálogo para que a escola consiga alcançar o sucesso em sua comunidade local, pois sabemos que a educação é um processo organizado, sistemático e intencional, e que não depende apenas da participação do quadro de funcionários e sim de toda a comunidade. O processo de ensino e aprendizagem se assenta sobre diversos fundamentos e diretrizes que direcionam as ações educacionais promovidas pela escola com o objetivo de promover a formação e aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Pudemos ver no texto, através das falas dos participantes da pesquisa/estágio, as escolas precisam estar preparadas e de portas abertas para atender as necessidades de seus integrantes, buscando se adequar às realidades dos alunos, com professores competentes envolvidos numa equipe pedagógica bem preparada e trabalhando em harmonia. Com isso a organização das práticas pedagógicas deve seguir um planejamento, baseado no conhecimento somado aos saberes dos discentes.

A experiência do estágio na Gestão Escolar, mesmo através de entrevistas, a única forma possível para o momento, nos fez perceber o quanto a gestão precisa estar em harmonia com o restante da escola, pois o funcionamento dela depende do trabalho de todos os membros da instituição e o estágio foi fundamental para a formação dos professores que até então não tinham nenhum tipo de experiência com a Gestão Escolar. O estágio é essencial para uma formação ampla e que contempla as diversas funções que um estudentado curso de Pedagogia pode exercer após a formação.

## **REFERÊNCIAS**

BORGES, Heloisa da Silva. **Fundamentos de Gestão em Educação**. Manaus: CEFET-AM BK Editora, 2007.



FERREIRA, Naura Syria Carapetto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasse, perspectiva e compromisso. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p 295-317.

FREIRE, Madalena. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre: 1989.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação**: Uma Nova Abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lucia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estágio nos cursos de licenciatura. *In*: Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens (orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

LIBÂNIO, Carlos J. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NISTA-PICCOLO. A formação de professores em educação física: desafios e propostas. *In*: GIME-NEZ, R.; SOUZA, M. T. (orgs.). **Ensaio sobre o contexto da formação profissional em Educação Física**. Jundiaí: Fontouro Editora, 2011.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Os desafios da educação física escolar: seus conteúdos e métodos. *In*: MOREIRA, E. C.; NISTA PICCOLO, V. L. (orgs.). **O que é e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontouro Editora, 2009.

# **GEOGRAFIA DA SAÚDE E DA ALIMENTAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA PARFOR: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES EM EAD E O USO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

---

**Cinthya Martins Jardim** - Graduada em Geografia (UFAM) e Pedagogia (Uniassevi) com Mestrado e Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM), é professora concursada da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM. Professora de Graduação dos cursos de Formação Pedagógica em EAD-UNIASSELVI-AM, atuando como professora bolsista do Parfor desde 2011, e-mail: cmjardim05@gmail.com.

---

## **RESUMO**

A pandemia da Covid-19 trouxe para o processo educacional contemporâneo a importância do uso das tecnologias digitais como ferramentas eficazes na construção de metodologias ativas inseridas nas demandas educacionais. O objetivo deste trabalho será o de analisar o uso da Inteligência Emocional para vencer os desafios interdisciplinares em EAD vivenciado por acadêmicos do Curso de Geografia Parfor da Universidade do Estado do Amazonas, matriculados no município de São Paulo de Olivença, durante o semestre letivo de 2021, quando foi trabalhado a disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação. O texto aborda o relato de experiência docente com enfoque nas práticas pedagógicas realizadas em EAD em momentos de pandemia, mediado pela elaboração do Caderno de Atividades para atender a ementa da respectiva disciplina, exigindo assim, a participação e a eficácia de um planejamento pedagógico que se efetivou pelo uso de metodologias ativas no campo virtual, embora o acesso a essas ferramentas se apresente limitado nas cidades do interior do Amazonas.

**Palavras-chave:** EAD; Pandemia; Inteligência Emocional.

---

## **ABSTRACT**

The Covid-19 pandemic brought to the contemporary educational process the importance of using digital technologies as effective tools in the construction of active methodologies inserted in educational demands. The objective of this work will be to analyze the use of Emotional Intelligence to overcome the interdisciplinary challenges in the Distance Education experienced by academics of the Parfor geography course at the State University of Amazonas. The students were enrolled in the municipality of São Paulo de Olivença, during the academic semester of 2021, when the discipline of Geography of Health and Food was worked on. The text addresses the teaching experience report with a focus on the

pedagogical practices carried out in Distance Education in times of a pandemic, mediated by the elaboration of the Activity Book to meet the syllabus of the respective discipline, thus demanding the participation and effectiveness of a pedagogical planning. The pedagogical planning was carried out by active methodologies in the virtual field, although access to these tools is limited in the cities of the interior of Amazonas.

**Keywords:** Distance Education; Pandemic; Emotional Intelligence.

---

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o relato de experiência pedagógica vivenciado junto à turma de Licenciatura em Geografia do município de São Paulo de Olivença, localizado no Alto Solimões, distante cerca de 900 km de Manaus, capital do Estado do Amazonas. Os relatos apresentam como ênfase os momentos pedagógicos proporcionados com a aplicação da disciplina Geografia da Saúde e da Alimentação em maio de 2021, em momentos de Pandemia da Covid-19, quando pela primeira vez na história do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade do Estado do Amazonas, os docentes precisaram adaptar suas práticas pedagógicas direcionadas para a modalidade EAD.

As abordagens discutidas na disciplina trouxeram amplas reflexões sobre a importância de compreendermos o uso de metodologias ativas em momentos de pandemia, pois essa prática exige do professor-formador, novas competências e habilidades capazes de sensibilizar e desenvolver junto aos discentes, a autonomia e interação pedagógica para o alcance dos objetivos de ensino previstos na ementa da referida disciplina. Trabalhar o EAD nas cidades do interior do Amazonas é uma experiência desafiadora, tanto pela extensão territorial peculiar do nosso Estado, quanto pela distância territorial de Manaus para os municípios localizados na região do Alto Solimões, onde se localiza o município de São Paulo de Olivença, os quais, quanto mais distantes da capital, apresentam características comuns marcados pelo limitado acesso aos serviços de internet.

Nas cidades do interior do Amazonas, também enfrentamos problemas relativos à dificuldade de comunicação com o uso de telefonia, tais limitações podem ocorrer pela falta de energia ou pelos períodos de chuvas intensas que assolam a região. No que se refere à

disponibilidade de acesso aos serviços provedores de internet, estes normalmente são terceirizados e se tornam bem mais onerosos para uma pequena parcela da população que consegue comprar pacotes para obter esse tipo de serviço, classificado com acesso sofrível e bastante limitado, em todas as pequenas cidades amazônicas, principalmente quando os seus consumidores residem em áreas rurais, dificultando ainda mais o acesso à informação e a eficácia do processo educacional mediada por EAD.

Mediante essa realidade, a participação dos discentes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia nas aulas virtuais, se concretizou com o uso do aplicativo *WhatsApp*, configurando-se como a ferramenta pedagógica mais viável para divulgação das atividades propostas na disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, as quais foram desenvolvidas entre o on-line e o off-line, visto que, o uso de plataformas virtuais como *Zoom*, *Meet* ou *Teams* exigiriam dos participantes naquele momento uma internet de qualidade.

Nesse sentido, considero importante destacar que, pelo fato da referida turma ser formada em sua maioria por povos indígenas, os discentes se encontravam naquele momento em suas respectivas aldeias, localizadas na zona rural de São Paulo de Olivença, comprometendo ainda mais o acesso e a troca de informações sobre o conteúdo que deveria ser estudado na disciplina, exigindo de todos os envolvidos nesse processo, uma boa dose de IE (Inteligência Emocional) para exercitar a resiliência em momentos que ficarão para sempre marcados em nossa memória, como um cenário de conflitos emocionais muito significativos que envolveram perdas e ganhos em todos os campos do conhecimento físico, psíquico, econômico e cultural.

## **ACESSIBILIDADE EM EAD: SINGULARIDADES LOCAIS NA PANDEMIA E A IMPORTÂNCIA DO USO IE**

No Amazonas, as singularidades naturais são marcantes em sua paisagem e no cotidiano local, principalmente pelo ato de se locomover entre a floresta e os rios que se tornam a principal via de acesso regional. São os rios que expressam a sua magnitude na vida dos moradores locais e que modificam as paisagens durante as enchentes e vazantes de

seus flúvios, estabelecendo mudanças que podem ser observadas no cotidiano local. A influência dos rios na vida dos moradores locais pode ser assim analisada quando percebemos que:

o Rio é destino. Que os rios se unam na mesma esperança e na mesma vontade que o navegante do rio inteiro amarra ao leme de sua intuição ou predestinação. Nos rios abre-se um cenário de terras e florestas. A Amazônia nasce, desenvolve-se, perdura, segundo o evangelho do rio (TOCANTINS, 2000, p. 266).

Entender e conhecer as singularidades locais colabora para que venhamos a ter um novo olhar para os discentes que residem nas áreas rurais de municípios do Amazonas contemplados pelo programa de graduação ao ensino superior - Parfor. As idas e vindas de Manaus para as pequenas cidades do interior do Amazonas, comumente realizadas pelos docentes que atuam nesse programa, acontecem marcadas pelo desafio de vencer longas horas de viagens. Em alguns casos, os trechos se dividem entre o aéreo e o fluvial, haja vista que algumas das cidades contempladas pelo Parfor não possuem aeroportos e nem estradas e o seu acesso principal continua sendo pelos rios, como é o caso de São Paulo de Olivença, que exige deslocamento aéreo até o município de Tabatinga e de lá, deslocamento fluvial com mais de oito horas de viagem pelos fluviais amazônicos até chegarmos no referido município.

Acredito que o êxito de programas como o Parfor no Estado do Amazonas, está diretamente ligado à boa vontade dos professores formadores que aceitam administrar o desafio, se propondo a conhecer e entender os relatos de acadêmicos do Parfor que residem na zona rural do Amazonas, quando nos apresentam as suas dificuldades de percorrer longas trajetórias pelos rios e pela floresta para chegar semestralmente até a sede do município com a finalidade participar das aulas de graduação. No caso específico dos alunos do município de São Paulo de Olivença matriculados no Curso de Licenciatura em Geografia, por ocasião de ter trabalhado uma outra disciplina do Parfor em 2018, presenciei muitos relatos de acadêmicos que realizavam viagens que duravam mais de doze horas de deslocamento de sua comunidade rural ou de sua aldeia para conseguir chegar à sede do referido município, alugar um quarto e permanecer na sede de São Paulo de Olivença até o fim de cada módulo, muitas das vezes sem receber seus proventos, por atuarem como contratados pelo Processo Seletivo (PSS) pela Secretaria de Educação Municipal.

A oportunidade de conhecer sobre essa realidade, que me foi concedida em 2018 junto à referida turma, permitiu o sentimento de empatia para com os acadêmicos, pois mediar o processo de ensino-aprendizagem em EAD durante a pandemia, em muitos lugares do Brasil se tornou desafiador para governantes, pais, docentes e principalmente para os discentes com pouco e limitado acesso aos serviços de internet. A pandemia nos ensinou que quartos ou salas do ambiente familiar poderiam ser transformadas em ambientes de recepção de informação educacional. No entanto, a eficácia desse processo de ensino-aprendizagem em EAD, exigia de seus receptores, uma boa qualidade de internet para acessar plataformas que disponibilizassem os recursos básicos em EAD.

A baixa renda familiar, o uso de equipamentos obsoletos e a má qualidade do sinal de acesso à Internet tornaram-se pontos cruciais a serem analisados no sentido de proporcionar o bom desempenho das atividades pedagógicas com garantia e permanência dos discentes nesse processo. Reflexões sobre tais premissas vivenciadas pelos acadêmicos de São Paulo de Olivença, matriculados em cursos de graduação superior na modalidade presencial, os quais eram em sua maioria indígenas e com limitados conhecimentos tecnológicos, conduziu o estreitamento de práticas pedagógicas marcadas pelo uso de metodologias ativas, capazes de despertar nos acadêmicos, o exercício da autonomia para condução dos estudos em EAD, principalmente em momentos que ficarão para sempre marcados em nossas memórias pelas perdas e danos, sobretudo de ordem emocional em momentos da pandemia.

O início do ano de 2021, especificamente no Amazonas, trouxe para os moradores locais o clima de medo e insegurança marcado pelos recordes de mortes, internações e confirmações de casos advindos com a terceira onda da Covid-19, culminando no caos social marcado pela falta de oxigênio na capital e na maioria das cidades amazônicas.<sup>14</sup> Durante os trabalhos pedagógicos realizados com a aplicação da disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, ficou evidente o quanto estes acontecimentos marcaram diretamente o cotidiano dos acadêmicos. Algumas vezes, eles buscavam desabafar em conversas privadas pelo aplicativo *WhatsApp*. Eram nessas conversas que eles se sentiam amparados para

---

<sup>14</sup> Informação disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/02/01/coronavirus-impoe-janeiro-mais-triste-da-historia-do-am-com-recorde-de-casos-mortes-e-internacoes-por-covid-19.ghtml>. Acesso em: 27/11/2021.



revelarem seus medos, suas dores, suas perdas ou aquela vontade de abandonar o curso alegando principalmente problemas relacionados com questões financeiras advindas pela pandemia.

Esses relatos também permitiram perceber o quanto os problemas relacionados com a saúde mental no ambiente familiar - tristeza, pânico e depressão - apareciam comumente apontados como sentimentos desestimuladores para realizar as atividades avaliativas propostas na disciplina ou para garantir a permanência deles nas aulas. A condução para eficácia da participação dos acadêmicos nesse momento, sem dúvida exigiu por parte dos docentes selecionados para trabalhar as disciplinas do Parfor durante a pandemia, uma boa dose de destreza, acolhida, resiliência, tolerância e conhecimentos para com o uso de novas tecnologias que poderiam vir a garantir a eficácia dos encontros virtuais, demonstrando assim, a necessidade e a importância da educação humanizada e empática na interação com os grupos virtuais para possibilitar que a informação fosse eficazmente compreendida, de ambas as partes.

A pandemia nos trouxe novos olhares e percepções pedagógicas capazes de permitir que o papel do professor do Parfor se efetivasse como agente mediador da educação, conduzindo e reconduzindo uma postura enriquecedora dentro de um processo de aprendizagem considerado como “novo normal”, mediado pela troca de comunicação necessária para contribuir nos momentos de aperfeiçoamento e formação em EAD, pois

educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Ao promover o processo de comunicação, assessorando as atividades acadêmicas e o apoio para a criação de condições favoráveis em EAD, ficou evidente o comportamento de resistência por parte de alguns acadêmicos quanto ao desenvolvimento de sua autonomia na condução dos trabalhos individuais ou coletivos, previstos no Plano de Ensino para Atividades não presenciais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – UEA e no Caderno de Atividades da disciplina, que foi por mim elaborado para o cumprimento dos objetivos propostos na Ementa da disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação.

Concordo com Gonzalez (2005) quando afirma que além da importância que o professor de EAD precisa apresentar sobre o domínio dos conteúdos, do sistema de acesso para estabelecimento dos canais de comunicação e das normas institucionais do curso de sua área de atuação, é necessário que também coloque em prática o processo de “sedução pedagógica” investindo em uma relação de respeito e confiança junto aos acadêmicos, principalmente em momentos marcantes como os vivenciados na pandemia, pois “a educação deve ser vista sempre como uma prática social ligada à formação de valores e práticas do indivíduo, para a vida social, com possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação” (GONZALEZ, 2005, p. 80).

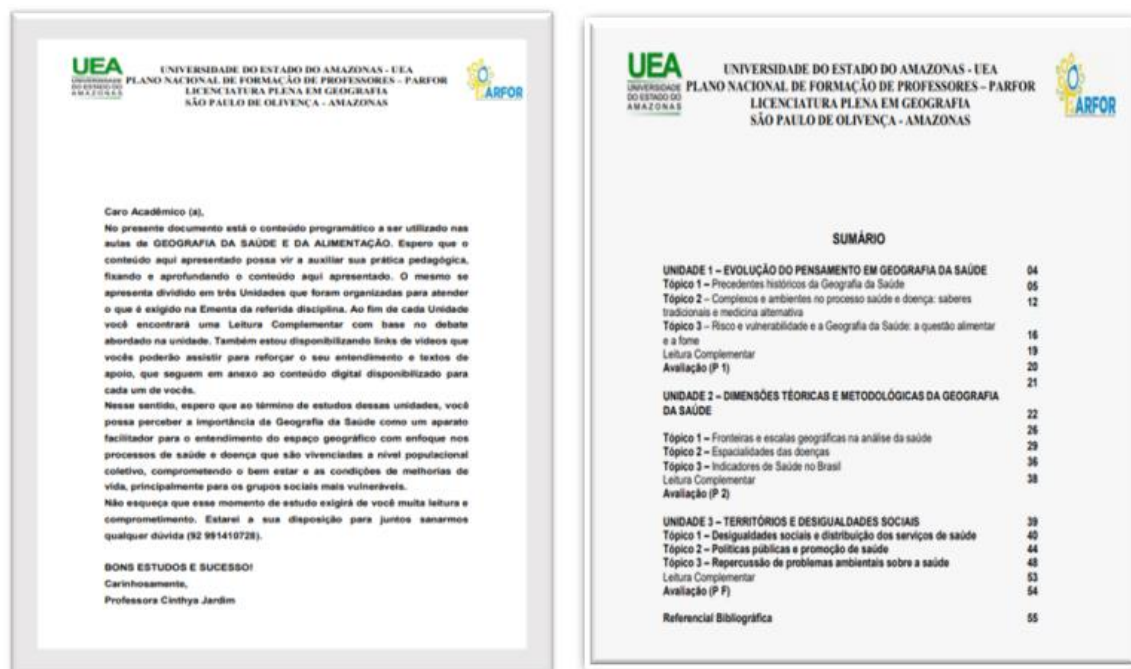
Os momentos que marcaram essas experiências pedagógicas, definidas como processos educacionais do “novo normal”, foram responsáveis por proporcionar a cada um de nós as condições primordiais para o exercício da Inteligência Emocional (IE) nas atividades realizadas em EAD. Abraçar esses campos de conhecimentos e sentimentos, provocou em minhas experiências pedagógicas, a importância de aprender a desenvolver a consciência do “eu” e a empatia com o “outro”, visto que, tal ferramenta se torna o elemento condutor no processo de aprendizagem para buscar o alcance dos objetivos propostos para as aulas planejadas. Segundo Goleman (1995), a persistência direcionada para a resolução de conflitos colabora amplamente para que as nossas experiências profissionais se fortaleçam mediante o estabelecimento da empatia, da autoconsciência, da autogestão e da necessidade de desenvolver a habilidade social, pois a habilidade social, “não é uma mera questão de cordialidade (...) é a cordialidade com um propósito: conduzir as pessoas na direção que você deseja” (GOLEMAN, 2015, p. 22).

## **METODOLOGIAS, DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO EM EAD NAS AULAS DE GEOGRAFIA DA SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Com o objetivo de “tentar me tornar o mais presente possível” no decorrer da aplicação dos conteúdos que deveriam vir a ser trabalhados na disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, duas ferramentas foram fundamentais para o êxito desse trabalho.

A primeira ferramenta foi delineada e concretizada com a elaboração do Caderno de Estudos dividido em três unidades específicas para contemplar o conteúdo obrigatório previsto para se trabalhar a referida disciplina. A elaboração do material contemplou a fundamentação teórica obrigatória e as leituras complementares atualizadas sobre os processos de saúde e doença que se apresentam evidenciados na contemporaneidade, principalmente, durante a pandemia. As propostas de avaliação se apresentavam ao final de cada unidade e foram elaboradas em concordância com a Ementa da disciplina (foto 1).

**Foto 1** – Páginas 2 e 3 do Caderno de Estudos e Atividades elaborado pela professora formadora da disciplina (Carta de Apresentação e Sumário)



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

A segunda ferramenta, deu-se com a criação do grupo no *WhatsApp*, ativado a partir de maio de 2021, quando a disciplina foi iniciada. No grupo, foram estabelecidas as regras para uso de mensagens a serem veiculadas, exaltando sempre a importância da colaboração para com os colegas que se encontravam sem acesso à internet. Durante a semana de 13 a 21 de maio, período da aplicação dos conteúdos da disciplina, passei a acordar às 4:00 horas da madrugada para o envio de vídeos e áudios curtos de no máximo dois minutos, que eram gravados por mim, em cantinho improvisado dentro do quarto de minha filha. Porém,

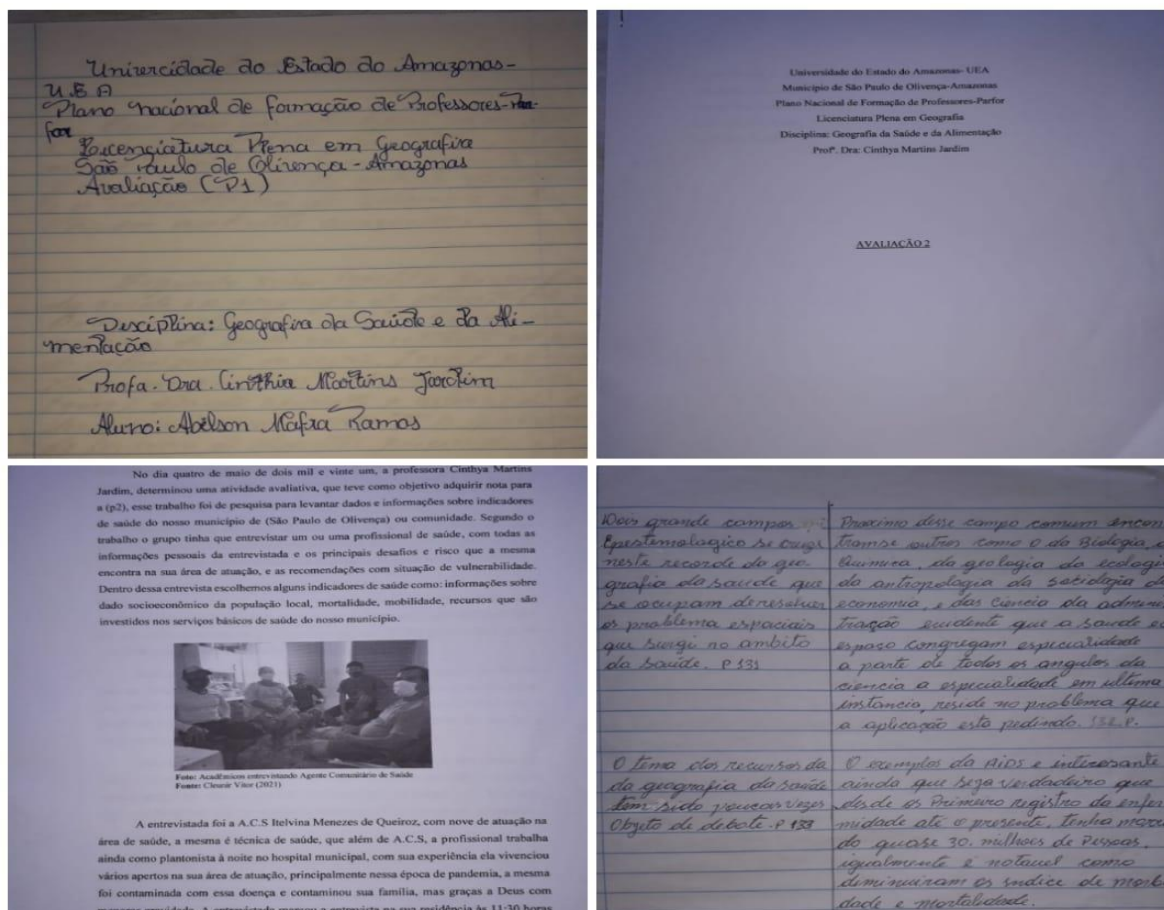
nenhuma gravação era enviada, sem antes de um caloroso e acolhedor “Bom dia!”, quase sempre acompanhado com imagem e uma mensagem de reflexão sobre a importância de nos tornarmos cada dia mais resilientes em momentos desafiadores. Hoje, percebo que talvez naquelas madrugadas, as linhas contendo as reflexões enviadas, na verdade, projetavam em meu coração uma forma de continuar resistindo àqueles dias de medo.

A necessidade do envio de comunicação nesse horário, devia-se à diferença de fuso horário entre Manaus e São Paulo de Olivença e ao limitado acesso à internet no referido município, pois é somente nas primeiras horas da manhã que o acesso se torna mais viável, permitindo que os acadêmicos conseguissem ter acesso aos áudios e aos vídeos. Nos vídeos curtos procurava apresentar mapas mentais para facilitar o entendimento dos alunos com a explicação dos conteúdos apresentados nas unidades, pois isso de certa forma nos aproximava, e eles retribuía enviando imagens com “fotinhos” de momentos vivenciados por eles, em dias que conseguiam carregar e enviar os seus arquivos.

A gravação dos áudios diariamente enviados exigia baixa resolução e tamanho limitado, nunca superior a dois minutos de gravação. Nesses áudios eram respondidas as dúvidas enviadas pelos acadêmicos. No entanto, na grande maioria das vezes, nem todos conseguiam abrir os áudios ou assistir os pequenos vídeos. Assim, os colegas da turma que conseguiam acesso às informações, copiavam o conteúdo dos vídeos e/ou áudios e enviavam como mensagem de texto no privado para àqueles que se encontravam nas aldeias, sanando assim dúvidas sobre o conteúdo da disciplina.

O limitado conhecimento sobre o acesso dos acadêmicos para o uso de ferramentas tecnológicas de comunicação, foi apresentado como fator fundamental que poderia vir a comprometer as entregas dos trabalhos de avaliação propostos para a turma. Nesse sentido, estabelecemos como regra que os alunos que estivessem residindo na zona rural poderiam entregar seus trabalhos em manuscritos, com a liberdade de se expressar também por meio de desenhos (Vide Foto 5). Os alunos residentes na sede do município optaram por entregar os trabalhos digitados. E de comum acordo, definiu-se que somente ao final da disciplina, as três avaliações propostas, deveriam ser entregues ao coordenador do Parfor do referido município, para posteriormente serem a mim enviadas (vide foto 2).

**Foto 2** – Devolutiva das avaliações realizadas na disciplina



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

O Caderno de Estudos e Avaliação que norteou os conteúdos trabalhados na disciplina, totalizou 55 páginas. Cada unidade do caderno foi dividida em três tópicos (Vide Foto 1). Em cada tópico foram intertextualizados relatos dissertativos com a finalidade de estabelecer diálogo com os acadêmicos, simulando diálogos escritos permeados com as explicações sobre o conteúdo a ser estudado em cada unidade. Na construção de cada tópico, a literatura foi enriquecida com trechos da produção bibliográfica de autores que deveriam ser obrigatoriamente trabalhados na disciplina. Do início e ao final de cada unidade, mensagens de estímulo direcionadas aos acadêmicos, buscavam trabalhar a resiliência com o intuito de demonstrar que, mesmo tão longe, vencer a distância que nos separava se



tornava importante para garantir o alcance dos objetivos propostos para a referida disciplina.

Outro fator muito positivo com o uso de metodologia ativas, foi realizar propostas de avaliação do conteúdo estudado direcionadas para o cotidiano dos alunos, buscando a reflexão deles sobre os processos de saúde e doença que poderiam vir a ser identificados em seu município ou na sua comunidade rural (vide foto 3).

**Foto 3** – Páginas 12 e 13 do Caderno de Estudos e Avaliação elaborado pela professora formadora da disciplina



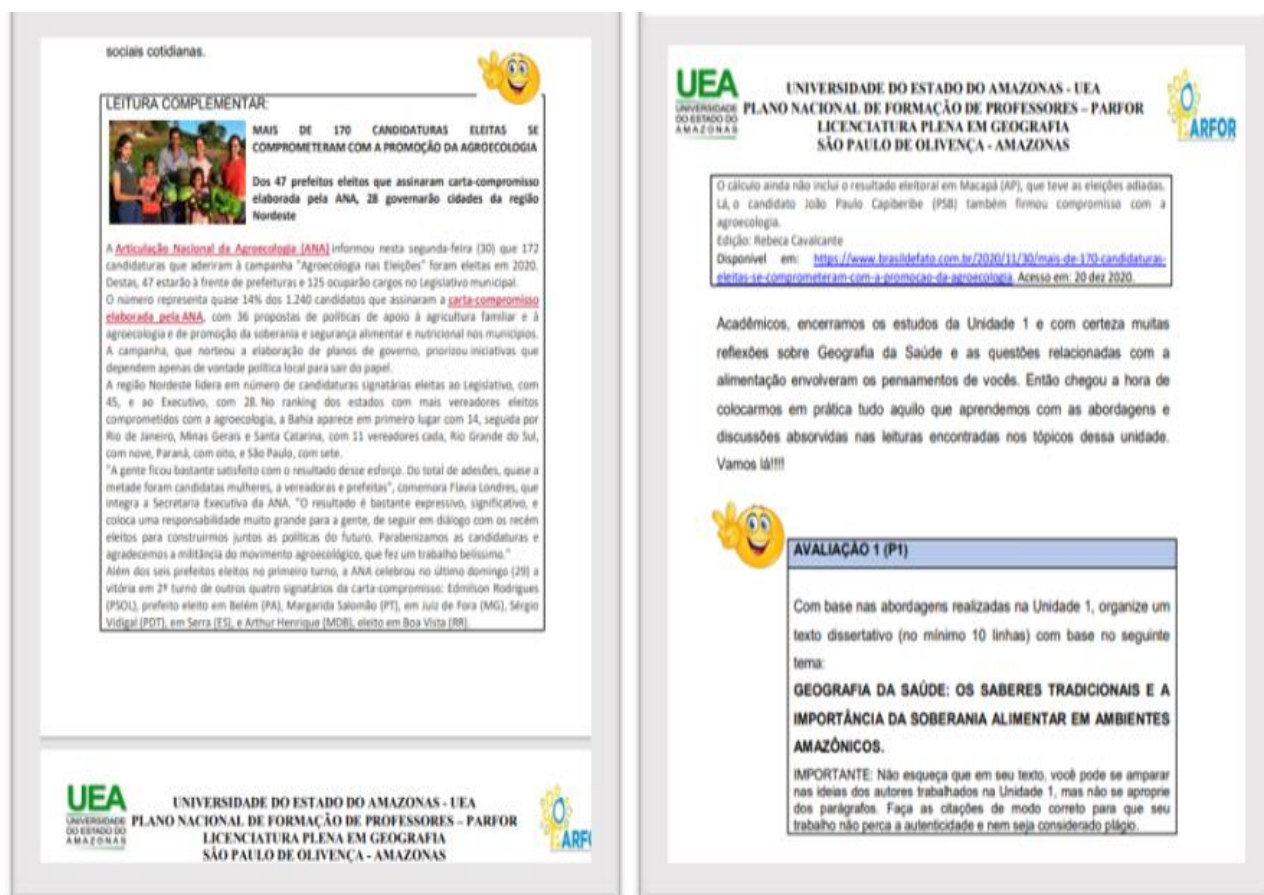
**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

Ao longo do desenvolvimento de cada unidade, os discentes foram estimulados a realizar a leitura de cada tópico, atendendo as indicações dos vídeos e documentários disponibilizados pelo link de acesso no Caderno e no grupo do *WhatsApp*. O uso desse aplicativo permitiu que o grupo participasse de metodologias ativas em enquetes e fóruns elaborados para estimular as leituras complementares encontradas ao final de cada unidade



trabalhada no Caderno de Atividades. Os alunos que residiam no município de São Paulo de Olivença conseguiram ter acesso ao documentário *Muito Além do Peso*<sup>15</sup> e postaram seus posicionamentos para compartilhar com os colegas de turma, que não conseguiram assistir o documentário, promovendo assim, debates enriquecedores sobre a temática de segurança alimentar e nutricional relacionada com a importância de aprender a valorizar culturalmente os alimentos naturais e a soberania alimentar nos lugares amazônicos (vide foto 4).

**Foto 4** – Páginas 19 e 20 do Caderno de Estudos elaborado pela professora formadora da disciplina



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

<sup>15</sup> Foi disponibilizada a versão resumida do documentário para facilitar o acesso ao link do documento. O referido documentário se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxWDb-0o3Xk&t=2s&pp=ygUTbXVpdG8gYWZdQW0gZG8gcGVzbw%3D%3D>. Acesso em: 13 jan. 2021.

A abordagem realizada na produção textual solicitada para a avaliação 1 remeteu os discentes a refletirem sobre a importância de valorização dos saberes tradicionais amazônicos e sobre a importância da soberania alimentar. Em alguns casos, as informações para realização do referido trabalho, foram enviadas por SMS, para garantir que o processo de aprendizagem fosse efetivado mediante a devolutiva da primeira avaliação, exemplificando assim, o quanto em tempos de pandemia, tornou-se necessário o uso de recursos tecnológicos e de metodologias ativas nas atividades curriculares nos ambientes de ensino virtuais, pois

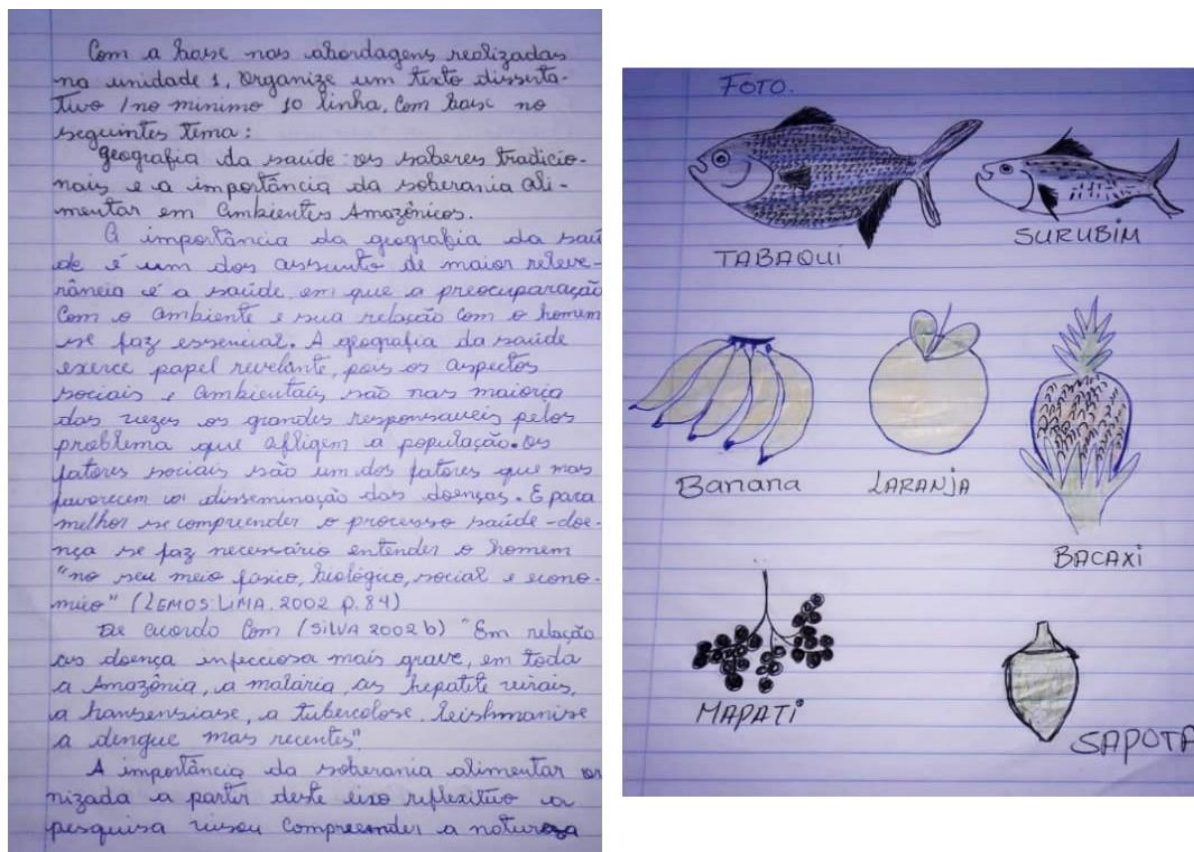
a mediação pedagógica, aliada ao uso das TIC (e também das Diretrizes para uso das tecnologias educacionais) oportuniza o ensino em consonância com a *cibercultura* – paradigma emergente – propicia a aprendizagem de modo crítico e participativo, ao qual o aluno torna-se protagonista da construção de seu saber e cidadão ativo na sociedade (NACARIO, 2014, p. 10, grifo do autor).

Essa vivência pedagógica demonstrou *per si* o quanto a utilização dos recursos tecnológicos se tornou viável para sanar as dificuldades que foram diariamente enfrentadas durante o trabalho em EAD realizado na disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, exemplificando a importância do papel do professor como “mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem” (MASSETO, 2013, p. 141). Esses momentos fundamentam que a apropriação pedagógica dos recursos tecnológicos só se torna eficiente quando passa a ser utilizada adequadamente promovendo a interação com o conteúdo trabalhado, pois

pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação (MORAN, 2000, p. 25).

Promover esse intercâmbio em EAD, possibilitou a compreensão e a interação sobre o conteúdo que foi trabalhado na Unidade I, permitindo reflexões sobre os processos de saúde e doença que podem ser observados nas devolutivas recebidas durante o processo de avaliação (vide foto 5).

**Foto 5** – Imagens da produção textual e desenhos representativos, resultantes da aplicação avaliativa da Unidade 1



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

Os estudos realizados com o conteúdo da Unidade 2 permitiram reflexões e debates epistemológicos sobre o uso das categorias geográficas sobre fronteira e escala nos processos de saúde e doença trabalhados em Geografia da Saúde, pois era fundamental que o acadêmico entendesse que os fenômenos relacionados com esses processos sempre ocorrem em um determinado espaço geográfico, podendo vir a ser representado em mapas de diferentes formatos e conteúdo (Fundação Osvaldo Cruz, 2016). Essa Unidade também abordou sobre as ações de caráter preventivo e de promoção da saúde (como saneamento, serviços de infraestrutura, educação, por exemplo), além das ações de atenção individual, curativas e preventivas (como diagnóstico precoce de doenças, assistência e imunização) e os indicadores socioambientais e epidemiológicos que podem ser identificados em áreas de

atuação do SUS, como fator primordial para identificação de desigualdades e iniquidades sociais (vide foto 6).

**Foto 6** – Página 24, 35 e 36 do Caderno de Atividades elaborado para trabalhar a disciplina

**UEA** UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA  
**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR**  
**LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**  
**SÃO PAULO DE OLIVENÇA - AMAZONAS**

**Estruturas espaciais e difusão de doenças**

Os exemplos abaixo mostram como as estruturas espaciais agem nos processos de difusão de doenças. No primeiro por de figura, pode-se observar a progressão temporal da difusão de gripe na Europa em dois momentos, antes e depois da introdução do transporte por trem naquele continente no final do século XIX.

**FIGURA 1.1 - Difusão da gripe**

**Difusão da gripe em 1782 (transporte a cavalo)**

Fonte: Gould 1980.

**Difusão da gripe em 1889 (transporte ferroviário)**

Fonte: Gould 1980.

Fonte: Fundação Oswaldo Cruz, 2006, p. 16

Na figura abaixo observem-se os caminhos de difusão de cólera no Estado do Amazonas na epidemia de 1902 a 1905.

**FIGURA 1.2 - Caminhos de difusão de cólera no Estado do Amazonas de 1902 a 1905**

Fonte: Mapas Napa, 1905

Segundo Gould (1980): "é a estrutura do espaço geográfico, a hierarquia dos sistemas de fluxos, fatores de relações humanas de toda natureza, que controla a existência e a transmissão de agentes responsáveis pelas doenças". Portanto, para melhor compreender um mapa de distribuição de eventos de saúde no Brasil, deve-se considerar os determinantes desse evento no nível nacional, que são fortemente influenciados pela rede e hierarquia de cidades. As cidades estão conectadas e possuem uma rede de rotas que vai ser afetada pelos eventos de saúde.

Fonte: Fundação Oswaldo Cruz, 2006, p. 17

Os estudos que objetivam analisar as relações entre saúde e espaço devem utilizar escalas ecológicas, para abordar fatores que possam estar envolvidos nestas relações. As escalas ecológicas variam de acordo com a natureza da pesquisa, desde a escala individual até a escala global.

**LEITURA COMPLEMENTAR:**

**Casos confirmados de Covid-19 no AM, nessa segunda-feira**

Segundo o boletim, foram confirmados nove óbitos por Covid-19, dos quais sete ocorreram no domingo (20/12) e dois encerrados por critérios clínicos, de imagem, clínico-epidemiológico ou laboratorial, elevando para 5.094 o total de mortes.

**Manaus - (AM)** - A Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM), por meio do Boletim Diário de Covid-19, traz o diagnóstico de 351 novos casos de Covid-19, totalizando 192.327 casos da doença no estado.

**Nove mortes**

Segundo o boletim, foram confirmados nove óbitos por Covid-19, dos quais sete ocorreram no domingo (20/12) e dois encerrados por critérios clínicos, de imagem, clínico-epidemiológico ou laboratorial, elevando para 5.094 o total de mortes.

Na capital, de acordo com dados da Prefeitura de Manaus, neste domingo (20/12), foram registrados 12 sepultamentos por Covid-19.

**UEA** UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA  
**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR**  
**LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**  
**SÃO PAULO DE OLIVENÇA - AMAZONAS**

O boletim acrescenta ainda que 23.013 pessoas com diagnóstico de Covid-19 estão sendo acompanhadas pelas secretarias municipais de saúde, o que corresponde a 11,97% dos casos confirmados ativos.

**Rede de assistência**

Entre os casos confirmados de Covid-19 no Amazonas, há 567 pacientes internados, sendo 346 em leitos (86 na rede privada e 260 na rede pública), 211 em UTI (63 na rede privada e 148 na rede pública) e 10 em sala vermelha, estrutura voltada à assistência temporária para estabilização de pacientes críticos/gravos para posterior encaminhamento a outros pontos da rede de atenção à saúde.

Há ainda outros 78 pacientes internados considerados suspeitos e que aguardam a confirmação do diagnóstico. Desse, 48 estão em leitos clínicos (41 na rede privada e sete na rede pública), 28 estão em UTI (22 na rede privada e seis na rede pública) e dois em sala vermelha.

**Banco de dados**

O boletim diário é construído com as informações disponibilizadas diariamente pelas prefeituras municipais, todos os dias da semana, incluindo fins de semana e feriados.

A consolidação dos casos notificados no Amazonas é realizada pela FVS-AM a partir de informações obtidas em três sistemas: e-SUS Notifica, Sistema de Informação da Vigilância Epidemiológica da Gripe (Sivep-Gripe) e o Gerenciador de Ambiente Laboratorial (GAL), até as

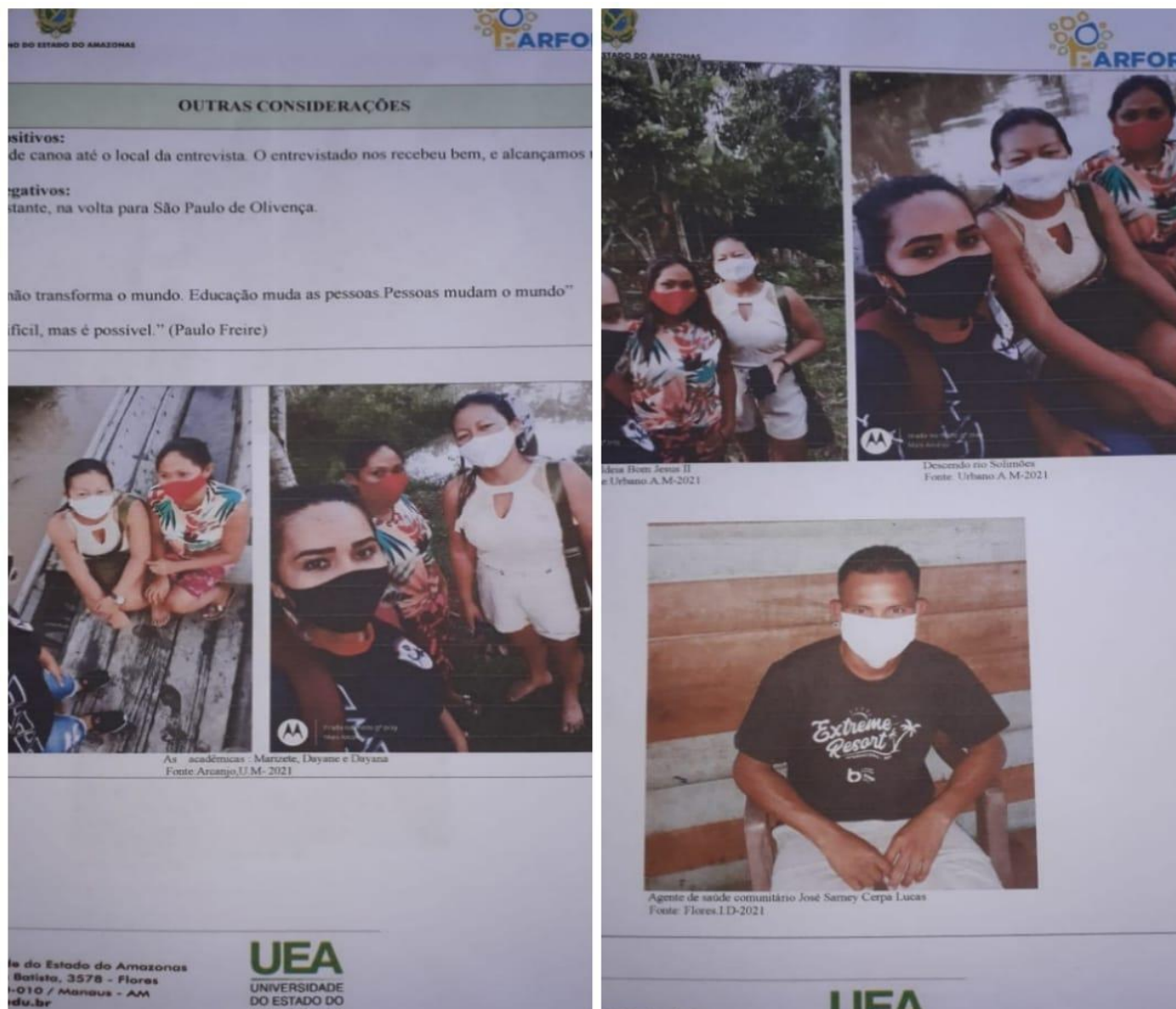
**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

A atividade avaliativa proposta para a devolutiva dos conteúdos estudados na Unidade 2 foi trabalhada em grupo, mas em casos específicos, por causa da moradia de alguns alunos, foi realizada também individualmente. O trabalho se direcionou para investigar no município ou na comunidade rural onde residiam os acadêmicos, o levantamento de dados dos serviços de saúde ofertados pelo SUS e a realização de entrevista com um trabalhador da área de saúde para investigar os indicadores de saúde no local. A



entrevista foi gravada e transcrita posteriormente. Ao final do trabalho, os acadêmicos apresentaram um Relatório contendo as informações coletadas e as fotos com as evidências de realização do trabalho (vide foto 7).

**Foto 7** – Imagens das páginas do Relatório de Entrevistas sobre os indicadores de saúde estudados e avaliados na Unidade 2



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

As abordagens realizadas na última unidade do Caderno de Estudos e Atividades proporcionaram reflexões sobre o interesse crescente dos geógrafos e de outros profissionais

da saúde com relação a importância das abordagens de estudos interdisciplinares sobre variados tipos de enfermidades e sua distribuição espacial em ambientes físicos e psicossociais de saúde coletiva no espaço geográfico. Para Guimarães *et al.* (2014), somente quando passamos a ter o entendimento da economia de mercado como prática social executora dos serviços de saúde no contexto da economia capitalista, passamos a compreender a importância das relações ambientais que afetam os variados processos de saúde-doença. Nesse sentido, a avaliação final realizada com os alunos solicitou que individualmente fosse elaborado um texto dissertativo sobre a importância da promoção das políticas de saúde do SUS direcionadas para crianças, mulheres e homens, como estratégia de prevenção da saúde públicas ao trabalhar a conscientização dos sujeitos sociais e a sua cidadania com base nas vivências e percepções obtidas durante a investigação do trabalho de campo, favorecendo positivamente para que os objetivos propostos para a disciplina fossem alcançados, pois essas metodologias de trabalho promoveram momentos de interação, cooperação e comprometimento para a realização de todas as tarefas avaliativas que foram solicitadas na respectiva disciplina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em tempos de pandemia, ficou impossível ignorar o quanto as tecnologias digitais permitiram a conexão entre educadores e educandos, possibilitando a mediação dos conteúdos a serem apreendidos no universo em EAD. O uso de notebooks, tablets ou smartphones e a criação de aplicativos, programas e plataformas com tutoriais também foram bases fundamentais para auxiliar professores, alunos e familiares a resistirem bravamente a esse “novo normal”, proporcionando a ampliação do entendimento pedagógico em ambientes virtuais e uso de metodologias ativas no campo da EAD também nos cursos de formação do Parfor.

Para alguns educadores, as “parafernálias tecnológicas” utilizadas em tempos de pandemia, representaram um incômodo para a eficácia de suas atividades pedagógicas. Imagino eu, que tal posicionamento resistente, se deva à condição de que muitos educadores na atualidade constituem uma geração que não teve acesso à tecnologia e que precisou, de



modo repentino, a aprender a trabalhar com essas novas ferramentas no campo educacional muitas vezes ministrando aulas para uma geração que nasceu imersa em um mundo tecnológico. Talvez aí resida o motivo de alguns posicionamentos de resistência para fugir das aulas presenciais e passar a adotar as metodologias ativas nas práticas do ensino em EAD.

É evidente que a pandemia também foi muito útil para evidenciar o quanto podem ser reais as “sereias do ensino eletrônico” trabalhadas por Blikstein *et al.* (2001), quando afirma que os avanços tecnológicos encontraram um público ávido de novidades principalmente no campo educacional, pois “a revolução tecnológica tem unido setores da sociedade que nem sempre caminham juntos: educadores, universidades públicas e privadas, empresas e governo, que afirmam que tudo será transformado, nada sobrar do mundo antigo e que, quem não se adaptar morrerá” (BLIKSTEIN *et al.*, 2001, p. 7). No entanto, o autor afirma que pode vir a ser perigoso considerar a educação à distância como um “um milagre multiplicativo de conhecimentos”, pois seria ideal que o processo educacional fosse concebido “entre o melhor da educação presencial com o melhor da sua versão on-line, na construção de cursos híbridos” (IBID, 2001, p. 16). A promoção de práticas educativas à distância não é uma novidade, o “novo” está em aproveitar o momento contemporâneo para promover cursos de formação on-line em massa, comercializando uma imagem de erudição que busca vender um modelo de educação direcionado apenas para virtualizar a educação, eliminando as distâncias físicas entre o educador e o educando.

Nesse caso, a aplicação das atividades realizadas com os acadêmicos de São Paulo de Olivença provocou o *mindset* no pensamento, no comportamento e na atitude pedagógica, no sentido de promover aulas mais participativas, ativas e colaboradoras em salas de aula totalmente virtuais, exigindo diariamente o exercício com os campos da Inteligência Emocional para criar caminhos pedagógicos capazes de estimular o respeito, as reflexões, as estratégias e o sentimento de empatia para com os docentes do Curso de Licenciatura em Geografia

O uso do material didático, filmes, documentários, vídeos e mensagens de reflexão sobre a importância da saúde mental promoveu momentos de análise sobre as fragilidades emocionais que despertaram gatilhos de ansiedade e de depressão, que nos permitiram

tentar aprender sobre a importância de realizar o controle das emoções nos relacionamentos com o outro e consigo mesmo, identificando reações, ações e sentimentos em momentos desafiadores vivenciados durante a pandemia.

O estabelecimento da confiança e do diálogo permitiu a fala e a escuta de medos que se faziam ocultos, promovendo atitudes pedagógicas para ouvir e ser ouvido, colocando em prática a essência da Inteligência Emocional, pois sempre que reconhecemos nossos próprios sentimentos e os sentimentos que também se encontram presentes em outrem, “as emoções em equilíbrio abrem portas” (GOLEMAN, 2015, p. 48).

Embora muitos ainda considerem que os momentos de dores e perdas se tornam fatores negativos na prática cotidiana durante a pandemia, faz-se importante não esquecermos o quanto aqueles dias angustiantes se tornaram fundamentais para o resgate do “piloto automático” de alguns professores que ainda insistiam em se deixar viver cativos do paradigma pedagógico que nos limitava somente ao ensino presencial, como se este fosse o meio mais fidedigno de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. É importante sempre lembrarmos que, muitas vezes os momentos de convivência que nos tornam mais sensíveis com a dor, também podem servir para fortalecer a emoção nas ações daqueles que se encontram indireta ou diretamente envolvidos em nossas vidas (KRZYNARIC, 2015).

Toda mudança vivenciada em meio a desafios e obstáculos pressupõe a importância do exercício do pensamento sistêmico e dos olhares transdisciplinares. A compreensão do outro como ser humano integrante e integrado no mesmo processo educacional, seja em momentos de crises econômicas, perdas parentais, crise de valores políticos ou de temores de ordem psíquica, colaborou para que o ambiente criado para a aplicação das aulas virtuais, ficasse mais harmônico e leve, demonstrando o quanto o ensino humanizado, mesmo que ministrado à quilômetros de distância, pode vir a edificar novos conhecimentos. Foi dessa forma que conseguimos promover a interatividade entre o trabalho docente e a produção de conhecimentos por parte dos acadêmicos em um curto espaço de tempo que também nos ensinou a caminhar juntos para atingir as metas propostas no início da disciplina, conscientes de que, em todo novo caminho que envolve desafios no campo da educação, sempre devemos aprender a nos comportar como eternos aprendizes de saberes e valores educacionais.

## REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. **As sereias do ensino eletrônico**. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>. Acesso em: 08/05/2023

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? **Informática Educativa: Uniandes Lidie**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Abordagens espaciais na saúde pública**. Brasília: Ministério da Saúde; 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Capacitação e Atualização em Geoprocessamento em Saúde, 1).

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **Liderança** - A Inteligência Emocional na Formação do Líder de Sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GUIMARÃES, Raul Borges; PICKENHAYN, Jorge Amado; LIMA, Samuel do Carmo. **Geografia e saúde sem fronteiras**. Uberlândia: Assis, 2014.

KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MOORE, Michel Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** - Campinas: Papirus. 2000.

NACARIO, Cibele Bitencourt. **As tecnologias como importante ferramenta para aprendizagem**: Uma reflexão sobre a mediação pedagógica, na perspectiva histórico-crítica, com uso das TIC presentes na escola. Paraná, 2014.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**. – uma interpretação da Amazônia. 9. ed. Manaus: Editora Valer/Edições Governo do Estado, 2000.

## **A ÁRVORE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA**

---

**Altaci Corrêa Rubim** - Professora Dra. Altaci Corrêa Rubim. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP/UnB, e-mail: altacirubim@gmail.com.

**Glademir Sales dos Santos** - Professor Dr. Glademir Sales dos Santos. Assessor técnico de Educação Escolar Indígena/Secretaria Municipal de Educação-SEMED Manaus, e-mail: gsalesdossantos@gmail.com.

---

### **RESUMO**

O presente artigo é resultado da disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Esse curso é uma ação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas (Parfor-UEA), em São Paulo de Olivença-AM, do qual fazem parte professores das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba. A análise do processo de elaboração do material didático para o ensino de língua indígena se fundamenta no método heurístico, que considera a visão social dos povos indígenas, como base epistemológica da educação escolar indígena. Os resultados indicam que as discussões teóricas e metodológicas auxiliaram os professores a redefinirem os critérios empregados na criação de materiais didáticos, pois passaram a considerar as práticas sociais da comunidade indígena na confecção dos produtos pedagógicos.

**Palavras-chave:** Material Didático; *Poiesis*; *Praxis*.

---

### **ABSTRACT**

This article is the result of the discipline Production of Teaching Material for Language Teaching, of the Indigenous Intercultural Pedagogy course. This course is an action of the National Plan for Training Teachers in Basic Education at the State University of Amazonas (Parfor-UEA), in São Paulo de Olivença-AM, which includes teachers from the Ticuna, Kokama and Kambeba ethnicities. The analysis of the process of preparing teaching material for teaching indigenous language is based on the heuristic method, which considers the social vision of indigenous peoples as the epistemological basis of indigenous school education. The results indicate that theoretical and methodological discussions helped teachers to redefine the criteria used in the creation of teaching materials, as they began to consider the social practices of the indigenous community in the creation of pedagogical products.

**Keywords:** Instructional Materials; *Poiesis*; *Praxis*; *a árvore dos peixes*.

---

## INTRODUÇÃO

O processo de elaboração de material didático está intrinsecamente relacionado com os critérios objetivos, no campo das lutas pela classificação dos conhecimentos dos povos tradicionais, criados didaticamente no plano da educação escolar indígena por meio da memória. A análise dos procedimentos metodológicos, empregados na criação do material didático indígena, resulta de um trabalho prático, elaborado no período da disciplina, Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do qual fazem parte professores de etnias Ticuna, Kokama e Kambeba. Participaram da construção das atividades pedagógicas, principalmente os professores ticunas, pois eram a maioria do curso.

A interpretação dos professores-pesquisadores, com base na noção de pertencimento a um povo, revela que a feitura do material didático deve propiciar aprendizagem autônoma aos estudantes, por meio do ensino da língua. Nesse sentido, a pesquisa evidencia a constituição do material didático, assentada numa epistemologia, que relaciona esses critérios com os conceitos das categorias *poiesis* e *praxis*. Estas se configuram empiricamente, com um olhar consciente e crítico do processo de elaboração de materiais didáticos, a fim de facilitar a dinâmica do fortalecimento da identidade, da língua e da cultura dos respectivos povos indígenas.

A disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, com carga horária de 60h, foi ministrada para as turmas SPD14\_To2 e SPD14\_To1, do Curso de Licenciatura Pedagogia Intercultural Indígena, por meio do Parfor, no período de 14 a 24 de julho de 2018, no município de São Paulo de Olivença-AM. Essa disciplina objetivou compreender os fundamentos do processo de criação de materiais didáticos, com o propósito de orientar a dinâmica da produção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e ofertar alternativas para aplicação pedagógica dos conteúdos na prática de ensino e aprendizagem.

Durante as aulas do componente curricular, observamos, numa perspectiva de consciência crítica da linguagem, presente no processo de letramento da língua, a materialização dos critérios objetivos que são os elementos de identidade e de cultura (conjunto de fabricação de tecidos: paneiro, chapéu, tipiti, fabricação de artesanatos,

fabricação de cerâmica, arcos, flechas, desenhos e miniaturas de aves, animais, dentre outros), elementos que expressam a cosmovisão de cada povo.

Os critérios apresentados pelos acadêmicos se caracterizam como essencialmente identitários, reveladores de autodefinição, de sentido de pertencimento e de autoestima. Expressam, de modo particular, a cosmovisão e a existência diferenciada dos povos Ticuna, Kokama e Kambeba. Esses aspectos facilitaram a compreensão e o sentido da construção dos materiais didáticos. O artigo está dividido em quatro partes: i) sistematização do processo de elaboração de material didático para línguas indígenas; ii) *poieses* e *praxis* dos materiais didáticos; iii) metodologia que embasou a pesquisa e iv) considerações finais.

## **SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA LÍNGUAS INDÍGENAS**

A visão social dos povos indígenas indica a relação intrínseca existente entre a natureza e os indígenas. De acordo com esse grupo cultural, as árvores possuem donos, pai, mãe, guardiões e espíritos que comandam as frutas, as cascas, as raízes e outros. No entanto, cumpre ressaltar que cada povo se relaciona de maneira distinta com esses donos. Em face disso, o material didático, produzido pelos professores indígenas, inspirou a escrita deste artigo, com o intuito de descrever e analisar o processo de construção e da materialização das histórias antigas vivas dos povos indígenas.

Os livros didáticos são produzidos pelos professores indígenas, de forma interdisciplinar com variados conteúdos, pois servem para o ensino e aprendizagem da língua indígena, assim como para ensino e aprendizagem de componentes curriculares de escolas indígenas, cuja finalidade é orientar professores em sua prática pedagógica e alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Os paradidáticos são produzidos também por professores indígenas, mas com conteúdos temáticos: histórias de origem, tipos de remos, frutas e plantas medicinais que contribuem de forma significativa para o aprofundamento de temas que o livro didático não dá conta. O fato de que no Amazonas elabora-se mais paradidáticos do que materiais



didáticos para as escolas indígenas é uma realidade que está mudando com a formação de professores.

Na condição de docentes, foi gratificante, no campo da pesquisa, percebermos a transposição dos aportes teóricos para as práticas escolares, sem perder de vista os princípios basilares da Educação Escolar Indígena. Nesses termos, a sistematização da linguagem de cada povo, ocorre mediante a memória, entendida como virtude (força), o que torna os aspectos da memória, emergentes na relação dos indígenas com o passado, sendo atualizada no presente por meio da sua organização social, que inclui a produção do artesanato, da dança, da música, das plantas medicinais, das comidas típicas, dentre outros elementos, de acordo com a cultura de cada povo. Para Seixas (2001), a memória, em função do presente, possibilita aos agentes sociais de grupos heterogêneos aprenderem o mundo circundante e reconstruírem a identidade, na busca por direitos de reconhecimento. O autor acrescenta que “a memória é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente)” (SEIXAS, 2001, p.89, grifo do autor), portanto, “reformular o passado em função da presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa” (SEIXAS, 2001, p. 89).

Diante desse contexto, a memória, no sentido operacional da educação escolar indígena e do fazer indígena, tem o propósito de sistematizar o passado de forma pedagógica e visualizar o passado no presente, para marcar a autodefinição, por meio da produção do material didático, do desenho, da pintura, da elaboração de frases, de palavras, dentre outros. Estabelece-se a conexão, entre a educação indígena (saberes apreendidos no cotidiano da vida da aldeia) e a educação escolar indígena (local de diálogo intercultural entre conhecimento ocidental e saberes tradicionais), de forma articulada e vivenciada.

Os saberes guardados na memória são sistematizados e representados nas várias formas de materiais didáticos, de modo que lhes atribuem o valor social e qualificam o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à autonomia política do professor e dos membros de uma organização étnica. Essa organização constitui a fisionomia de um povo, por vezes, redefine a lógica da economia social do trabalho e do serviço, segundo os interesses de um povo ou unidade associativa, nesse caso, dentro da interação entre *poiesis* e *práxis* dos habitantes da região indígena, cortada pelo Rio Solimões.

Em conformidade com o pressuposto epistemológico da categoria *práxis*, a linguagem pedagógica se apresenta em forma de *ethos*. Este se exterioriza, antes de uma visão teórica de mundo ou de um componente curricular, porquanto é uma posição existencial, ou seja, uma maneira de se comportar na Terra, que se manifesta de forma *pré* (científica, filosófica, sociológica e antropológica). Desse modo, a compreensão prévia do conhecimento sistemático é vista nos laços afetivos; no espaço território de caça e de pesca; no espaço da maloca e da floresta; nas relações da aldeia e da comunidade; nos momentos de alegria, tristeza, nascimento, morte; no desenvolvimento da criança e na formação do homem e da mulher indígena.

Enfim, é a existência no cotidiano da vida, nas regras sociais e na subsistência da “comunidade”, ou “aldeia”. Essa posição da vida cotidiana é propositiva no campo pedagógico, pois está disposta à interpretação do professor indígena, protagonista da posição existencial. Por esse motivo, a vida cotidiana se configura no estabelecimento de unidade associativa de um modo próprio, fundada na união de um ou mais povos indígenas, constituindo, desse modo, o sentido de ‘proximidade’ (DUSSEL, 1977).

A categoria ‘proximidade’ denomina o encontro entre pessoas, que intencionalmente planejam e organizam sua forma de vida coletiva. Nessa relação, estabelece-se outra relação que é de *proxemia*, que indica encontro, relação das pessoas com as coisas e com o mundo que as circunda, repleto de recursos naturais, reconhecidos como produtos das relações com as coisas. Nessa relação, aparece os ‘critérios culturais’, ou seja, o artesanato, a dança, a música, as roupas típicas e os adereços.

Tudo isso é produção, é *poiesis* e fazer criativo. Essas categorias foram utilizadas, na tese de Santos (2016), para apreender o sentido da *práxis*, no campo político das lutas indígenas, em contexto diferente do Estado do Amazonas, que encontra lugar privilegiado na produção do material didático, porque é onde funciona a Educação Escolar Indígena. Sob essa ótica, passamos a organizar as informações contidas no material didático produzido pelos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia Indígena e percebemos que a *poiesis* e a *práxis* da relação social são a base que define a organização e o funcionamento do grupo étnico.

Essa fase consistiu em identificar em que condições da *práxis* dos professores indígenas formam o discurso acerca das condições de saída para outro estado. Segundo Ricouer (2006, p. 215, grifo do autor), as “[...] intempéries [circunstâncias, relações tensas, conflitos, acidentes naturais, grifo do autor] definem as *condições de saída* de uma experiência negativa do menosprezo”, em função das causas políticas, econômicas, sociais, ambientais e, até mesmo, religiosas, instituídas por cada contexto.

Uma das condições encontrada na produção do material didático é a linguagem do cotidiano dos povos indígenas, que se encontra nas histórias de origem dos povos, nas histórias de origem dos peixes, nas narrativas, nas poesias, nas músicas, nos sopros, nos assobios, no plantio e na colheita, na produção de artesanato, na produção de tecidos (abano, cestos, peneiras), na caça, na pesca, na dança, nas comidas típicas, nos remédios medicinais, nas bebidas típicas, nas festas, nos rituais, nos *ikaros* (canto dos pajés, do rezador, do curandeiro). É, pois, no dia a dia que identificamos as culturas vividas pelos povos.

Já no espaço da universidade, a linguagem acadêmica se encontra no material didático, de caráter propositivo, tendo em vista o cumprimento da condição principal, que é promover a inteligibilidade e enunciar significados, pertencentes à vida na aldeia, como forma de interpretar a condição de uma linguagem pedagógica. Portanto, essa linguagem constitui um ato de fala do acadêmico indígena, carregado de consciência cultural, em outras palavras, uma afirmação de si, que vigora no processo de descobrir-se como pessoa, acompanhada da autoestima de si mesma, revelada no discurso estético do material didático e no uso.

## **A POIESES E A PRÁXIS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS**

A *poiesis* dos materiais didáticos é uma construção social, porque se baseia na interpretação de um contexto de luta e de classificação do conhecimento (BOURDIEU 2006), que traz o enfoque de uma abordagem operacional e pedagógica para o ensino de língua. Essa operacionalidade dos materiais didáticos decorre de um processo técnico, de acordo com uma perspectiva de Heidegger (1995, 2002), que traz o termo *technè*, conceito

não exclusivo do fazer, mas do saber. Tais saberes precisam ser reconhecidos pelos professores indígenas e caciques como tradicionais de cada povo.

Na prática dos povos indígenas, a técnica de se criar materiais didáticos tem estreita relação com os recursos da natureza ou elementos naturais, provenientes do território de interação social. Significa dizer que a prática do fazer e produzir exprimem sentidos construídos na vida coletiva. Nesse aspecto, o sentido da *poiesis*, aqui, é a própria produção criativa, elaborada por meio dessa relação.

Em contrapartida, a *práxis* se constitui de um conjunto de ações relacionadas à produtividade, ocorridas em diferentes momentos e espaços ocupados pelo diálogo, pela fala, ou pelos atos de fala, durante os encontros, as assembleias e as reuniões específicas de cada organização indígena. Cumpre assinalar que a *práxis* acontece não só no espaço acadêmico, mas também nos espaços das escolas indígenas, com base na interpretação de que os sujeitos da ação social e ambiental participam da elaboração dos materiais didáticos, por expressarem sua identidade e seu modo de vida.

Nessa conjuntura epistemológica, o professor, enquanto sujeito dessa construção, assume uma consciência de linguagem crítica na sistematização do conhecimento pedagógico. A esse respeito, Bourdieu (2006, p. 113) defende que a linguagem se constitui, específica e distintamente de *critérios objetivos* e *mentais* sobre determinado povo. Com efeito, esses princípios são essenciais para a elaboração dos materiais didáticos, destacados nos temas e na confecção de cada material.

Os *critérios objetivos* se relacionam com as produções tradicionais do povo, como, por exemplo, artesanato, bebidas e comidas típicas, instrumentos de caça e de pesca, danças, cerâmicas e elementos utilizados na feitura da canoa e do remo. Quanto ao campo lexical dos teçumes, destacamos: tipiti, abano, peneira, chapéu e brinquedos tradicionais (pássaros empalhados), além disso, citamos os vocábulos vinculados à corrida dos animais, aos jogos pedagógicos indígenas, aos grafismos, às roupas tradicionais, dentre outros produtos. Logo, o fazer específico e criativo de cada povo se manifesta na *poiesis*.

Os *critérios mentais* se relacionam com as narrativas, denominadas de contos, pajelanças, rezas, cantos e danças, estas, por sua vez, fortalecem a conexão com a “mãe terra”. Também vale mencionar os espíritos dos ancestrais, instituídos nas plantas

medicinais, os conhecimentos dos pajés, dos anciãos e das anciãs, que são passados de geração a geração, por intermédio da língua e da linguagem.

Fundamentada nos *critérios mentais*, *A árvore dos peixes* apresenta uma história antiga e viva do povo Ticuna, que foi transformada em material paradidático, contribuindo para o ensino e a aprendizagem da língua do referido povo. Os professores relataram a existência de uma árvore muito antiga, chamada *Ngewane*, que produz peixes, e *Yewae*, a cobra grande, que cuida dos filhos, e só os libera para desovar durante a piracema (período de reprodução dos peixes).

A *árvore dos peixes* cria animais como jabuti, jacaré, tracajá, veado, queixada, cutia, macaco, tamanduá, tatu, anta, capivara, cobra, calango, cutia e, ainda, aves. Há também outras árvores com o mesmo poder de *Ngewan*, por exemplo, a samaumeira, que gera o peixe boi; o louro e o tüütü, que geram a queixada e o macaco barrigudo, respectivamente.

### **NGEWANE, A ÁRVORE DOS PEIXES**

*Ngewane* é uma árvore encantada que existe desde o princípio do mundo. Ela é grande, assim como uma samaumeira, e tem leite, assim como o tururi e a sorva. Cresce em lugares distantes, difíceis de se encontrar: nas cabeceiras dos igarapés, nos igapós e na beira dos lagos. Quando chega o tempo, depois das chuvas e ventos, as folhas desta árvore caem e no seu tronco começam a aparecer pequenos ovos, parecidos com ovos de rã. Os ovos se transformam em lagartas, muitas lagartas, que sobem pelo tronco e andam até os galhos para comer as folhas novas. Aí elas vão crescendo, crescendo, durante uns dois ou três meses. De repente, as nuvens se juntam para chover, e começa a tempestade. Os raios e os trovões fazem as lagartas descenderem e entrarem nas raízes da árvore. Suas cascas, como algodão, ficam soltas sobre as sapopemas. A chuva vai aumentando [...]. O *tüütü* gera a queixada e o macaco-barrigudo. A samaumeira gera o peixe-boi. O *ngewane* existe para a natureza nunca se acabar, para nunca faltar alimento. Para os peixes e outros animais se multiplicarem e povoarem a terra (GUEDES; SOUZA, São Paulo de Olivença, 2018, p.28).

A *Ngewane* é uma das histórias que correspondem aos *critérios mentais*, por retratar a memória e a visão social do povo Ticuna, razão pela qual foi escolhida para ser transformada em paradidático. Os professores coletaram várias histórias com os anciãos e as anciãs, a saber: a história do surgimento dos tipos de remos Ticuna, as histórias dos donos das plantas medicinais e a origem das frutas, dentre outras. A *árvore dos peixes* foi a história selecionada para ser analisada, porque expressa a relação dos recursos naturais com a

língua, que envolve a fauna, a flora, a água, os peixes, as aves, a terra, o vento, o raio e o trovão.

Essas árvores existem para que a natureza não se acabe, para que não falte o alimento e para que continue a multiplicação de peixes, dos animais e das aves. Segundo a cosmovisão Ticuna, quando chega o período de chuva, o vento sopra as folhas dessas árvores, que caem no tronco e se transformam em vários tipos de peixes, de todo tamanho, com escamas, com couro e com casco (por exemplo: pacu, bacu, sardinha, tucunaré, curimatã, surubim, tambaqui, pirarucu, chorão, branquinha, pirarara, arauanã, barbachato, bacu pedra, bodó, dentre outros).

O material didático, produzido com fundamentos da visão heurística, fortalece a identidade, a língua e a cultura, além de aperfeiçoar o olhar crítico dos alunos em sala de aula. É de se verificar, por exemplo, o discurso de denúncia expresso pelos professores indígenas na elaboração do material didático, quando relatam a invasão dos pescadores de grande porte nos lagos, os quais saqueiam não só os peixes grandes, mas também os pequenos, o que causa o sumiço desses animais. Por essa atitude constituir uma representação denunciadora, a imagem pode simbolizar uma perspectiva viva da força da comunidade, instituída na linguagem comunicada pelos anciãos, lideranças e professores, que alertam para a importância da preservação de lagos, rios, ressacas etc.

A experiência, vivenciada com os professores Ticuna, na exposição dos trabalhos em sala de aula, comprova que eles debatem problemas de natureza ambiental, sobretudo, a retirada de madeira de seus territórios por madeireiros. Essa atividade se configura na ilustração, na criação do material didático, quando os professores retratam o envolvimento de parentes, persuadidos por operadores dos setores do Estado e por donos de madeireiras, que os transforma em mão-de-obra para a retirada de madeiras, dentre outros recursos naturais. Ademais, numa linguagem crítica (NICOLAIDES, 2011), enfatizam a importância da preservação e citam outros problemas relacionados com o Estado e a etnicidade.

No caso de *A árvore dos peixes*, o material apresenta, especificamente os critérios objetivos e mentais, em vista de retratar a origem dos peixes na cosmovisão Ticuna, por meio da prática pedagógica de ensino e aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, o material produzido torna-se um instrumento de manifestação de posição política, com o intento de



possibilitar à criança e ao adolescente a ampliação de uma consciência crítica e histórica, advinda da relação dos agentes sociais com os recursos naturais.

Ao analisar o material didático produzido, durante a ministração da disciplina, sob um olhar heurístico, observamos que, tanto na composição quanto na disposição das partes estruturais do paradidático, existe harmonia entre os materiais e as formas estéticas, por indicar referências de sentido do cotidiano, o que caracteriza um mundo em contínua construção. Na verdade, são referências de sentido, promotoras de articulações entre disciplinas de conhecimentos, conjugadas com o ambiente sociocultural e político de aprendizagem. Por consequência, relacionam o mundo de *poiesis* e *praxis* dos povos indígenas e redefinem o sentido de serviço e trabalho no âmbito das políticas públicas, principalmente com o Estado.

A *poiesis* e a *práxis*, denominados de critérios organizadores da identidade coletiva, também oferecem ao campo da educação princípios basilares para o processo de ensino e aprendizagem, colaborando na elaboração de diretrizes e matrizes curriculares em consonância com as especificidades indígenas. Convém salientar que cada pessoa tem a identidade construída nas anuências das relações sociais, as quais requerem permanentemente atitude de respeito mútuo, valorização da singularidade, proveniente da autodefinição e das mais diversas formas de associação (BRASIL, 2013, p. 279).

Portanto, as formas associativas indígenas destacam experiências que constituem a *práxis*, com características de autodefinição, apoiadas em critérios de identidade indígena. Desse modo, a *práxis* compreende os modos de serem gerados pela proximidade das pessoas numa atitude reflexiva, construída pelas experiências e atividades vitais, que se manifestam nas línguas e nas expressões de saberes dos povos e de comunidades tradicionais. Em vista disso, esse conjunto de experiências e situações construídas passam a formar uma epistemologia do fazer pedagógico, fundamentado numa polissemia de coisas e palavras associadas a esses saberes.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos, desta pesquisa, foram aplicados durante a disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ministrado por meio do Parfor-UEA, em São Paulo de Olivença no Alto Solimões, interior do Estado do Amazonas, do qual fazem parte professores das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (HAGUETTE, 1992), por descrever o universo de produção de material didático indígena, elaborado pelos professores do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. A interpretação dos professores-pesquisadores, fundamentada na consciência de pertencimento a um povo, explica que a elaboração do material didático, aqui apresentada, manifesta uma proposta de aprendizagem autônoma no ensino de língua. Nesse processo, os anciãos exercem o papel principal, por terem, na memória, os caminhos dos antepassados (na terra e no céu) e das narrativas contadas por eles.

As histórias, advindas da memória de anciãos e anciãs, foram coletadas pelos estudantes indígenas Ticunas, por meio de gravação com o auxílio do celular. Depois, foram transcritas e traduzidas para a língua portuguesa. Salientamos que o processo de coleta das histórias exigiu muita atenção, pois os anciãos levam um tempo para contar as narrativas. Todas as histórias coletadas pertenciam à língua Ticuna, língua materna da maioria dos professores, depois foram transcritas para o português como segunda língua. Os professores destacaram a dificuldade de traduzir os nomes de algumas árvores para o português, haja vista saberem apenas em Ticuna.

O curso se dividiu em dois períodos, a saber, presencial e não presencial. No período presencial, os professores participavam das aulas teóricas, no período não presencial, os professores colocavam em prática as teorias aprendidas. Num esforço de melhorar a prática pedagógica, os docentes seguiam as orientações recebidas nas etapas presenciais do curso.

Ao considerar os referidos aspectos, ressaltamos que os professores receberam as orientações para repensar o processo de elaboração de materiais didáticos, durante a

disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas. No nosso entendimento, passaram a ter uma visão geral de como precisa ocorrer a criação dos materiais didáticos. Além disso, passaram a entender que, cada tema escolhido para estar no material didático precisa ter uma origem e um objetivo e, no caso dos povos indígenas, a origem está na memória, nos critérios objetivos e mentais de identidade e na visão social do povo conectada com o ambiente e com todas as práticas sociais realizadas por eles.

## **CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS**

Pelo exposto, entendemos que considerar o cotidiano das práticas indígenas no processo de ensino e de aprendizagem possibilita condição para a eleição de novos constructos teóricos, que objetivam organizar uma epistemologia teórico-metodológica de ensino. Um recorte epistemológico, proveniente dos discursos de acadêmicos indígenas, propicia a produção e o uso de material didático de acordo com os espaços de educação indígena, com destaque para o estudo da língua e da cultura.

No que diz respeito à aplicação dos critérios objetivos e mentais, extraídos da memória, que trazem o passado ao presente por meio da língua, estabelecemos o caminho teórico para ser projetado o processo de elaboração dos materiais didáticos indígenas. Foram esses dois critérios que serviram para embasar a sistematização do material didático pela memória e pelo fazer criativo. Nesse sentido, a *poeisis* contribui para o fazer criativo, único e específico de cada povo. Mesmo que todos os indígenas da Amazônia fabriquem canoa e remo, cada povo tem a sua forma de construí-los; a *práxis*, por sua vez, abrange todos esses saberes, concedendo consciência e cidadania aos povos.

Na perspectiva operacional, compreendida segundo o processo de assessoramento e pesquisa, o fazer pedagógico se apresenta mediante um discurso ético. “A ética, nesse sentido, se baseia no princípio da cidadania, responsável por projetar a formação de uma sociedade, na qual a convivência se fundamenta na solidariedade e no respeito às diferenças, ao considerar os valores primários da formação de cidadãos” (FRASER, 2007, p. 20).

Em termos conceituais, a ética é um compromisso de responsabilidade com o outro, que provoca os membros a exercitarem a consciência de cidadania, para favorecer o acesso

ao ponto de partida da *práxis* educativa, ratificada durante o processo de elaboração do material didático, por meio do letramento crítico. Nessa perspectiva, a “cidadania comporta direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais, de forma que, a admissão, de qualquer exclusão ou redução de um desses aspectos, esvaziaria o sentido pleno e não promoveria a justiça social” (FRASER, 2002, p. 7-20).

A Escola Indígena se configura em espaços sociais e educativos de aquisição e elaboração de conhecimentos, com base em critérios reconhecidos na sua forma tradicional e vinculados à sua especificidade etnocultural (cf. BRASIL, 2013, p. 53), os quais se manifestam na produção de material didático nas suas múltiplas formas. Esses conhecimentos e critérios identitários denotam uma relação ontológica com os recursos naturais, que constituem um saber de extensão social, política e cultural, relativizando o caráter dogmático do saber pedagógico (COMBI, 2005, p. 632), promovendo um encontro entre uma epistemologia do material didático e saberes éticos de cada povo, propositivo à ética universal.

Para Dussel (1977), os saberes, provenientes dessa relação *proxêmica*, que caracterizam a ontologia do ser humano e seu mundo circundante, formam parte dos diversos conteúdos programáticos e das abordagens de reflexão da vida humana, em razão de explicitar formas de vivê-la, senti-la e percebê-la na sua totalidade e nas suas diferenças. Dessa maneira, a árvore dos materiais didáticos e paradidáticos é uma metáfora para mostrar a origem da produção de materiais didáticos e paradidáticos que estão integrados à cosmovisão dos povos indígenas, ultrapassando o tempo, trazendo o passado ao presente de forma didática em prol do fortalecimento das línguas e dos saberes indígenas.

Portanto, o artigo buscou descrever e analisar o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, com a proposta de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a academia e os saberes tradicionais indígenas. Posto isso, o estudo indica novos caminhos para se repensar a elaboração de materiais didáticos pelos próprios professores indígenas, pois, desta forma, o produto será mais significativo, crítico, reflexivo, com possibilidade de valorizar a autonomia e a visão social de cada povo.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

COMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.

COMBI, Franco. 2002. **Ensaaios e Conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia de Sá Cavalcante. Pensamento Humano. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, n. 70, p. 101-138, 2007.

GUEDES, Jonas Marcos; SOUZA, Zezina Luciano de. A árvore dos peixes. In: **Disciplina de Produção de Materiais Didáticos para Ensino de Línguas**. PARFOR/UEA, São Paulo de Olivença, 2018.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Língua de tradição e língua técnica**. Tradução de Mário Botas. Lisboa: Passagens, 1995.

NICOLAIDES, Christine; TÍLIO, Rogério. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra *et al.* (orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. 1. ed. Campinas: Ponte, 2011.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Glademir Sales. 2016. **Territórios pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a práxis dos indígenas em Manaus**. Manaus: UFAM, 2016. Tese defendida em 16 de dezembro de 2016, no programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas.

SEIXAS, Jacy Alves. **Halbwachs e a memória-reconstrução do passado:** memória coletiva e história. História. São Paulo: EdUNESP, 2001.



## **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: PROGRAMA DE EXTENSÃO: MARATONA PEDAGÓGICA DO SABER FAZER**

---

**Jefferson Jurema** – Docente da Universidade do Estado do Amazonas e coordenador do curso de Educação Física/Parfor, e-mail: [jjurema@uea.edu.br](mailto:jjurema@uea.edu.br).

**Clayton Cardoso dos Santos** - Docente da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [ccdsantos@uea.edu.br](mailto:ccdsantos@uea.edu.br).

**Antônio César Rodrigues Braga** - Acadêmico da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [acrd.med18@uea.edu.br](mailto:acrd.med18@uea.edu.br).

**Aila Cristina da Costa Barros** – Acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [acdcb.mat20@uea.edu.br](mailto:acdcb.mat20@uea.edu.br).

**Ana Paula Vieira da Silveira** – Acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [apvds.dir22@uea.edu.br](mailto:apvds.dir22@uea.edu.br).

---

Rendo-me a homenagem especial em editar a temática desta revista, a qual presta relevante serviço aos conteúdos da moderna e social formação em educação física. Digo isso com base sustentável de que a revelação de “caminhos” aponta decisivamente para o movimento humano, conceituação sistemática de nossa propriedade e que fornece suporte intelectual como objeto e objetivo de estudos da nossa área de formação. A Comissão que propôs este intento, com certeza pensou única e exclusivamente em homenagear os professores, alunos, coordenadores locais e coordenadores de curso da magistral formação em educação física. Vamos ao que interessa e deixemos de coisa, cuidemos da vida, pois se não chega à morte ou coisa parecida e nos arrasta moço, sem ter visto a vida. Percorrer os caminhos de formação no Amazonas sempre foi tarefa de extrema dificuldade, em que os afortunados professores candidatos ao processo seletivo devem comportamentos didáticos na condição de aventura e de perseverança. Evidencio o grande encontro com a capacidade de nossos professores em ensinar os alunos do Parfor. Mas, neste comboio do saber, dou espaço na cadeira central para o sociólogo e pensador Imanuel Kant quando assevera “a via que ensina e a mesma em sentido oposto para apreender” (KANT, 2020, p.15). Assim,

qualifico a missão pedagógica diante deste processo libertador dos grilhões da ignorância dos professores envergados em deixar algo para os alunos, havidos para despachar em suas bagagens, os conhecimentos do *modus operandi* do povo amazônida.

A conexão da aprendizagem com o programa de práticas comunitárias é de substancial potência para elevar a condição de saber e com isso fazer acontecer. Entrei sem ser chamado na seara da extensão e com ela o Parfor promove o redemoinho de conteúdos que beneficiam os envolvidos promovendo uma educação de classe menos favorecida. A citação de classe não acontece em ambiente de superação ou de diferenciação. Desejo demonstrar que um projeto de capacitação ousado e desafiador como o Parfor, não pode esquecer que a distância gráfica, a logística dificultosa e as condições de vida nos municípios que atendemos são fatores preponderantes para a escolha dos melhores docentes para que eles conheçam os melhores alunos que esta Universidade atende. E, o colossal entendimento desta vertente do saber é a atuação do curso de educação com a inovação da política de atendimento comunitário chamada pelos modernos da pedagogia de extensão como validade de bônus para a sociedade envolvida.

O objetivo deste documento foi compreender a extensão universitária dentro do processo de formação multicultural de professores formadores no contexto da educação física que atuaram como docentes no Parfor. Deste primórdio declina outros, tais como: contribuir na formação acadêmica de profissionais mediadores do contexto educacional; fornecer subsídios para a melhoria da capacitação, tendo como escopo a participação da sociedade estudantil em atividades que demandam a sociedade em geral; divulgar a extensão universitária como suporte de aprendizagem no sentido de aproveitamento dos conteúdos de ensino da educação física. Do ponto de vista da história da educação física, sempre atrelemos a extensão como um processo sucessório da educação, mas, dissolvidos os conteúdos obrigatórios da aprendizagem em pedagogia do movimento. Na modernidade e nos tempos atuais, este acontecimento foi tomando forma e sendo incorporado como práticas libertadoras do saber, pois evidencia a necessidade de o saber fazer. Portanto, toda disciplina componente do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de educação física do Parfor preconiza e torna obrigatório a realização de festivais nos quais é apresentado ao público em geral, as condições de aprendizagem de determinado jogo ou nuances

disciplinares do conteúdo ministrado. O leitor vai delirar quando souber que este tema é opcional em nosso curso com caráter e rigor obrigatório. Ou seja, em seus conteúdos disciplinares existe a sombria opção de se fazer uma extensão obrigatória. Entenda, nobre leitor, que a maldade educacional visando o melhor para a comunidade é isenta de culpabilidade pelo simples fato de que a promoção do “BEM” no efeito educacional, é obra de Deus. O Parfor no Estado do Amazonas é o alicerce desta obra.

O construto metodológico utilizado com o fito de escrever este artigo foi baseado em experiência vocacional da prática do cotidiano de um programa de formação exitosa do curso de educação física, nos municípios de Japurá, Maraã, Caapiranga, Urucará e Eirunepé. Retratando o método de campo, a análise de convivência e a revisão de literatura. Grupo de roda de conversa. Exploração da experiência acadêmica dos alunos, formadores, coordenadores e comunidade participante do processo de formação em extensão.

## **SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

A extensão universitária é uma das funções sociais da universidade pública, que visa promover a interação entre a academia e a sociedade, compartilhando o conhecimento produzido por meio do ensino e da pesquisa com as comunidades atendidas (UFES, 2021). Segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012), a extensão universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidades e outros setores da sociedade.

A extensão universitária envolve um conjunto de atividades que extrapolam os limites físicos da universidade, levando o conhecimento acadêmico para fora da instituição e trazendo as demandas, desafios e experiências da sociedade para dentro da academia, estabelecendo assim uma relação de reciprocidade e diálogo constante. Por meio de projetos, cursos, palestras, workshops, serviços e outras iniciativas, as universidades buscam contribuir para o desenvolvimento social, cultural, econômico e científico das comunidades atendidas (USP, 2021).

Além disso, a extensão universitária busca incentivar a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a transformação social. Ao aproximar os estudantes das realidades sociais, culturais e econômicas diversas, a extensão proporciona uma aprendizagem mais abrangente, contextualizada e significativa, preparando os alunos para atuarem como agentes de mudança em suas respectivas áreas de interesse (UFMG, 2021).

Em suma, a extensão universitária é um pilar fundamental da educação superior que visa ampliar os benefícios do conhecimento acadêmico para além dos limites físicos da universidade. Ao promover a interação entre a academia e a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, econômico e científico das comunidades atendidas, a extensão universitária desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados, preparados para promover transformações positivas em suas comunidades.

## **SOBRE ATIVIDADES INTEGRATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

As atividades integrativas desempenham um papel importante na área da Educação Física, proporcionando uma abordagem abrangente e enriquecedora para o ensino e a prática das habilidades motoras, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Essas atividades são projetadas para integrar diferentes aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, enfatizando a interconexão e a aplicação prática do conhecimento (GALVÃO, 2020). Na Educação Física, as atividades integrativas não se limitam apenas à prática esportiva ou à execução de movimentos isolados. Elas envolvem a combinação de diferentes modalidades esportivas, jogos recreativos, exercícios individuais e em grupo, atividades de expressão corporal e atividades de recreação e lazer (SCIELO, 2021).

A recreação e o lazer têm um papel fundamental nas atividades integrativas, pois proporcionam um ambiente lúdico e descontraído, estimulando a participação ativa dos alunos. Por meio de jogos recreativos, desafios cooperativos e atividades de lazer, os alunos têm a oportunidade de se divertir, experimentar diferentes formas de movimento e expressão corporal, além de desenvolverem habilidades sociais, como cooperação, trabalho em equipe e respeito mútuo (SCIELO, 2021). As atividades integrativas recreativas também

promovem o desenvolvimento do condicionamento físico, do equilíbrio, da coordenação motora, da agilidade, da resistência e da flexibilidade, entre outras capacidades físicas. Elas incentivam os alunos a explorar seu potencial motor, experimentar novas habilidades e descobrir suas preferências e talentos individuais (SCIELO, 2021).

Além dos benefícios físicos, as atividades integrativas recreativas e de lazer também têm um impacto positivo no aspecto cognitivo e emocional dos alunos. Ao envolver-se em situações lúdicas e desafiadoras, os estudantes têm a oportunidade de desenvolverem habilidades de resolução de problemas, tomada de decisões, concentração, autoconfiança e gestão emocional. Através do lazer e da recreação, eles podem liberar o estresse, relaxar e desfrutar de momentos de prazer, contribuindo para uma vida equilibrada e saudável (GALVÃO, 2020).

Em resumo, as atividades integrativas na Educação Física, incluindo a recreação e o lazer, proporcionam uma abordagem holística e abrangente para o ensino e a prática das habilidades motoras. Elas combinam diferentes modalidades esportivas, jogos recreativos e exercícios, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos. Além disso, as atividades integrativas recreativas e de lazer incentivam a diversão, a experimentação, a descoberta de talentos individuais e o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo para uma vida equilibrada e saudável.

Lazer respeitável fundamento que tem seu DNA na extensão e constituía cadeia de produção no saber fazer para construir os alicerces contra o ócio e a inabilidade física. Eu citei o DNA como arma simbólica da destruição do comodismo moderno e, também como emulador da extensão, pois sua concepção no âmbito da formação acadêmica, principalmente no Parfor representa o que Platão chama de alma ou centelha da vida. O lazer é um conceito amplo que se refere a atividades, passatempos e descanso realizado de forma motivada, sem obrigações ou finalidades produtivas imediatas. É uma parte importante da vida diária, proporcionando prazer, entretenimento e relaxamento. Existem diferentes formas de lazer, que podem variar de acordo com os interesses, emoções e culturas de cada indivíduo. Alguns exemplos comuns de atividades de lazer incluem:

## **RECREAÇÃO AO AR LIVRE**

Atividades como caminhadas, ciclismo, acampamento, pesca, esportes ao ar livre, entre outros, realizados em espaços naturais.

## **ENTRETENIMENTO**

Na perspectiva da Educação Física, o lazer é compreendido como um dos componentes fundamentais da cultura corporal do movimento. Engloba todas as atividades físicas, esportivas e recreativas realizadas fora do contexto do trabalho e da obrigação. Visando proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo saúde, bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento de habilidades motoras. Sendo uma prática que contribui na socialização, prazer e expressão pessoal, como também na construção de valores, tais como solidariedade, respeito, empatia, autonomia e cooperação (FREIRE, 2003).

## **O JOGO**

Na perspectiva da Educação Física, o termo "jogo" pode ser entendido de várias maneiras, dependendo do contexto em que está sendo utilizado. No entanto, de forma geral, um jogo é uma atividade estruturada que envolve competição, cooperação ou ambos, no qual os participantes se envolvem em ações físicas e ansiosas com o objetivo de alcançar um resultado específico.

Os jogos são vistos como atividades lúdicas que proporcionam prazer aos participantes. Eles são uma forma de recreação que envolve diversão e entretenimento.

Na Educação Física, os jogos são caracterizados pela presença de regras e estrutura. Essas regras estabelecem os parâmetros e limitam a atividade, definindo o que é permitido e o que não é. Elas são fundamentais para garantir a segurança dos participantes, promover a equidade entre os jogadores e criar um ambiente justo.



Além disso, os jogos também têm o potencial de desenvolver valores como respeito, *fair play*, espírito esportivo e trabalho em equipe. Ao vivenciar situações de competição e cooperação, os alunos aprendem a lidar com desafios, a enfrentar as regras e os adversários, a lidar com a vitória e a derrota de forma adequada, entre outras habilidades sociais e éticas.

Portanto, os jogos na Educação Física são uma maneira envolvente e significativa de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, integrando aspectos físicos, cognitivos e sociais.

## **INDICAÇÕES PARA COMPREENSÃO**

Devemos deferências especiais aos escritos de Jean Piaget – sua preocupação pessoal, o faz ser conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e seu trabalho sobre o jogo como um componente importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Seu livro *A Psicologia da Criança* aborda o papel do jogo na construção do conhecimento e na aquisição de habilidades cognitivas. Já Huizinga em sua obra monumental intitulada *Homo Ludens* trata o Jogo como elemento da cultura. Em outra paisagem, é uma referência clássica na discussão do jogo como um fenômeno cultural. Ele explora o papel do jogo na sociedade e sua influência em várias áreas da vida humana, incluindo a Educação Física. Em outra esfera, Rudolf Laban é conhecido por sua contribuição para a teoria do movimento humano. Seu livro *Desenvolvimento do Jogo Rítmico* explora o jogo como uma forma de expressão corporal e seu papel no desenvolvimento motor e criativo das crianças. Mel BS Fein - em seu livro *Play and Child Development* - examina o jogo como uma atividade central no desenvolvimento infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. George Graham é autor de *The Handbook of Children and the Media*, um livro que aborda a relação entre o jogo, a mídia e a Educação Física. Ele explora como os jogos digitais e a tecnologia podem ser incorporados de forma educativa e saudável nas aulas de Educação Física. Noutro cenário, Tizuko Morchida Kishimoto estuda e observa o jogo e a Educação Infantil. Em complemento, Tizuko Morchida Kishimoto explora a relação entre o jogo e a Educação Infantil. Ela destaca como as situações de competição e cooperação presentes nos jogos auxiliam as crianças no

desenvolvimento de habilidades sociais e éticas, como lidar com desafios, cumprir as regras, interagir com adversários e aprender a lidar com a vitória e a derrota de maneira adequada. Por fim, a indicação sensata de Betti, Mauro que trava a luta intelectual da Educação Física e Aprendizagem Social.

## **RECREAÇÃO**

A recreação na Educação Física desempenha um papel crucial na promoção da saúde e no combate ao sedentarismo, especialmente em um contexto em que a tecnologia e o estilo de vida sedentário estão cada vez mais presentes.

Ao oferecer atividades recreativas, os profissionais de Educação Física buscam despertar o interesse e a motivação dos indivíduos para a prática de exercícios físicos. Essas atividades podem ser adaptadas de acordo com as características e necessidades de cada grupo ou indivíduo, levando em consideração a faixa etária, o nível de habilidade, as motivações e as capacidades físicas de cada um.

A recreação na Educação Física pode envolver uma ampla variedade de jogos e brincadeiras, desde os mais simples até os mais complexos. Além disso, podem ser utilizados materiais como bolas, cordas, cones, arcos, entre outros, para promover a diversidade de movimentos e a interação entre os participantes.

Ao participar de atividades recreativas, os indivíduos podem desenvolver habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio, agilidade e força, além de aprimorar sua capacidade cardiovascular. Além dos benefícios físicos, a recreação também contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois estimula o raciocínio, a tomada de decisões rápidas e a resolução de problemas.

Do ponto de vista emocional, a recreação na Educação Física promove a liberação de endorfinas e neurotransmissores relacionados ao prazer e ao bem-estar. Além disso, a participação em atividades recreativas pode fortalecer a autoestima, a confiança e a autoexpressão, proporcionando um ambiente seguro e inclusivo para todos os participantes.

Em resumo, a recreação na Educação Física oferece uma abordagem divertida e estimulante para promover a atividade física, o desenvolvimento integral e a qualidade de

vida das pessoas. Ela enfatiza a importância do movimento, do jogo e da interação social, proporcionando benefícios físicos, cognitivos e emocionais duradouros.

## **BRINCADEIRAS INFANTIS**

As brincadeiras infantis são atividades lúdicas realizadas por crianças, caracterizadas por serem divertidas, espontâneas e criativas. Na perspectiva da Educação Física, as brincadeiras infantis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo das crianças.

Em relação ao desenvolvimento motor, as brincadeiras infantis proporcionam oportunidades para as crianças explorarem e aprimorarem suas habilidades físicas, como correr, pular, equilibrar-se, lançar, entre outras. Essas atividades criaram para o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, agilidade e força muscular das crianças. Além disso, as brincadeiras também estimulam a consciência corporal, ajudando as crianças a compreenderem melhor seu corpo e seus limites.

No aspecto cognitivo, as brincadeiras infantis envolvem desafios animados, estimulam a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. Durante as brincadeiras, as crianças precisam tomar decisões, planejar ações e aprender a lidar com situações imprevistas, desenvolvendo habilidades como o pensamento crítico e a tomada de decisões.

Do ponto de vista social, as brincadeiras infantis são uma forma importante de interação entre as crianças. Elas aprendem a se comunicar, negociar, compartilhar, cooperar e desenvolver habilidades sociais essenciais. As brincadeiras em grupo também ajudam a promover a inclusão, a tolerância e o respeito pelas diferenças, já que as crianças aprendem a lidar com os diferentes pontos de vista e características dos colegas.

Além disso, as brincadeiras infantis proporcionam momentos de diversão, prazer e relaxamento, permitindo que as crianças expressem suas emoções, liberem energia e experimentem diferentes papéis e situações imaginárias. Esses momentos de diversão são fundamentais para o bem-estar emocional e a felicidade das crianças.

Portanto, as brincadeiras infantis são de extrema importância na perspectiva da Educação Física, pois trabalharam para o desenvolvimento integral das crianças,

envolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Elas estimulam a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e o crescimento saudável das crianças.

## **RESGATE ANTROPOLÓGICO DO JOGO**

O "resgate antropológico do jogo" na perspectiva da Educação Física refere-se a uma abordagem pedagógica que busca elevar e recuperar os jogos tradicionais, populares e étnicos, assim como as práticas lúdicas e culturais de diferentes povos e comunidades. Essa perspectiva reconhece a importância das atividades que carregam o resgate antropológico do jogo. Nessa perspectiva, a Educação Física refere-se à valorização e reintrodução de jogos tradicionais e populares em contextos educacionais. Essa abordagem reconhece a importância dos jogos como culturais, transmitindo conhecimentos, valores, tradições e habilidades de geração em geração.

Na perspectiva da Educação Física, o jogo é considerado uma forma de movimento humano que envolve desafio, diversão e interação social. Ele pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral dos alunos, abordando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

O resgate antropológico do jogo na Educação Física é importante por várias razões. Primeiro, os jogos tradicionais carregam consigo uma história e uma identidade cultural, permitindo que os alunos conheçam e se conectem com suas raízes e tradições. Isso promove o respeito à diversidade cultural e a valorização do patrimônio imaterial de uma sociedade.

Além disso, o jogo oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio, agilidade e precisão. Os jogos também estimularam o pensamento estratégico, a tomada de decisões rápidas e a resolução de problemas, confiantes para o desenvolvimento cognitivo.

O aspecto social dos jogos é igualmente importante. Eles promovem a cooperação, a competição saudável, a comunicação, a negociação e o trabalho em equipe. Os jogos

proporcionam um ambiente propício para a interação social, o desenvolvimento das habilidades sociais e a construção de relacionamentos interpessoais.

Além disso, os jogos têm um caráter lúdico, o que torna a prática física mais prazerosa e atraente para os alunos. Isso favorece a motivação, o engajamento e a permanência nas atividades físicas, encorajando a adoção de um estilo de vida ativo e saudável. Portanto, o resgate antropológico do jogo na Educação Física é uma abordagem que valoriza a cultura, promove o desenvolvimento integral dos alunos e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, ativos e participativos em suas comunidades.

## **CONSIDERAÇÕES**

Não faz sentido uma universidade existir sem a promoção do prazer em trabalhar pela educação das sociedades. Portanto, estamos cientes de nossa responsabilidade em ser agentes promulgadores do saber fazer em consonância com a extensão e com as práticas físicas de valores da saúde e da educação.

Todos os fatores envolvidos nesta formação contribuem de forma efetiva para ser um curso diferenciado que vai dotar os discentes de experiências acadêmicas virtuosas que favorecem o cotidiano deles e o contato com a comunidade em seu entorno.

As escolhas dos docentes via Edital, melhorou as capacidades e competências, pois concorrem sempre os comprometidos com a educação, embora não tenhamos facilidades em logística e acesso de transportes confortáveis.

As práticas sistêmicas promovidas durante as aulas do Parfor e que envolvem ações de lazer, recreação, atividades lúdicas, educação física sustentável, resgate dos jogos tradicionais e a realização de momentos junto a comunidades, sociedades e grupos de estudantes é a fotografia ideal para valorizar um projeto de extensão com manancial no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Convidamos outros cursos para compartilharem esta experiência exitosa e que já em tempos idos, realizamos sem associar e estabelecer relações com a extensão universitária. Isto mostra que a educação física promove entre nós, momentos de aprendizagens constantes. Eis o mistério de tanto sucesso.

Sem sombras de dúvidas que o incentivo a práticas corporais é um bom combustível para incorporar as práticas intelectuais. Toda a natureza deste curso envolve esses dois emuladores que se chocam oferecendo um excelente padrão de exposição social e que converte atividade de aprendizagem em programa de responsabilidade da extensão.

A consideração primordial é a compreensão de um modelo de sucesso atrelado ao programa de extensão universitária. Nesta mesma esteira, somos cúmplices do crime perfeito do bem, com assertiva da palavra para externar o quanto o processo de formação multicultural dos futuros professores contribui de maneira sustentável e alicerçada no bem comum.

Na sensibilidade para aplicação dos conteúdos didáticos da extensão no Parfor destacamos a contribuição efetiva dando vazão de crescimento intelectual que decorre para um amadurecimento profissional que garante qualidade de ensino e segurança cognitiva para os nossos utentes nesta batalha de formação profissional. É o belo criando o bom, o bem e construindo a natureza do saber fazer. A proposta integralizadora de conhecimentos formativos tendo como suporte às atividades de extensão superou nossas expectativas como conteúdos de aprendizagens. Podemos neste sentido, afirmar que o processo de construção do saber perpassa pela aproximação dos formandos com a sociedade, com os nichos sociais vigentes, com a comunidade estudantil, mas com o aproveitamento dos subsídios intelectuais em valores morais para evolução integral de nossos alunos. A prontidão de aprendizagem está alicerçada no desenvolvimento de atividades de caráter humanizador. Nada como os conteúdos do lazer e recreação para conduzir esta preocupação com a essência de quem aprendeu e externou sua aprendizagem no saber fazer. Isso é Parfor! O fornecimento de subsídios para a melhoria da capacitação foi a preocupação central e regular do PPC apresentado para a concorrência inicial do Parfor. Ufa! Vencemos. Vimos os desafios e enfrentamos com nobreza. Tivemos percalços inerentes à luta eterna e jamais deixamos o desânimo nos afetar. É tudo muito difícil quando a visão se faz parca. É tudo muito prazeroso quando a visão consegue enxergar além do horizonte da incapacidade oferecendo oportunidades concretas ao verdadeiro Ser que habita a Amazônia. Fizemos assim, por entender que o nosso escopo oferta o cálice da vida invocando a participação da sociedade estudantil em atividades que demandam a sociedade em geral. Na sombra de uma árvore,



afirmamos que a divulgação da extensão universitária age como suporte de aprendizagem no sentido de aproveitamento dos conteúdos de ensino da educação física. Assim, o céu se torna o limite para criar e recriar o sentido intelectual do movimento. Qualquer dúvida, faça exercício físico regularmente!

## REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2003.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; 2012.

GALVÃO, Juliane Suelen Gonçalves Rabelo. **Práticas corporais integrativas na educação física escolar: um caminho para a formação integral dos estudantes**. 2020. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes: Contendo a Doutrina do Direito e a Doutrina da Virtude**. São Paulo: Edipro, 2020.

SCIELO. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/>. Acesso em: 07/07/2023.

UFES. **O que é a extensão universitária**. Disponível em: <https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria>. Acesso em: 07/07/2023.

UFMG. **O que é extensão universitária?** Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/o-que-e-extensao-universitaria/>. Acesso em: 07/07/2023.

USP. **Cursos e atividades de extensão**. Disponível em: <https://www5.usp.br/extensao/cursos-de-extensao/>. Acesso em: 07/07/2023.

## **MOSTRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DA ÁREA RURAL NO MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA DO NORTE – AM**

---

**Fiorella Perotti Chalco** – Docente do Colegiado de Ciências Biológicas, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: fpchalco@uea.edu.br.

---

### **RESUMO**

Foi realizada uma Mostra de Educação Ambiental em uma escola municipal rural de ensino fundamental no município de Nova Olinda do Norte, Amazonas. A mostra teve como objetivo promover a conscientização ambiental de forma lúdica e interativa, proporcionando uma experiência enriquecedora para os alunos, pais e a comunidade de forma geral. A Educação Ambiental tem se mostrado uma grande ferramenta na busca por um futuro mais equilibrado e sustentável para o mundo em que se vive. Através do engajamento de indivíduos e comunidades. A Mostra contou com diversas atividades educativas e estandes temáticos, cada uma abordando um aspecto importante do meio ambiente. A atividade contou com seis temas: Cuidados com o meio ambiente; Poluição dos rios; Importância da mata ciliar; Reciclagem; Jogos e brinquedos com material reciclável e Coleta seletiva. A Mostra foi uma experiência enriquecedora para os alunos, professores e demais moradores da comunidade. Através das atividades interativas, eles puderam vivenciar na prática a importância da preservação ambiental e adquirir conhecimentos relevantes para a construção de uma consciência ambiental mais ampla. Através da disseminação do conhecimento e da conscientização ambiental, a mostra de Educação Ambiental deixou um legado duradouro, inspirando as crianças a serem protagonistas na transformação de suas realidades e na preservação do meio ambiente para as gerações futuras.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; Meio ambiente; Reciclagem.

---

### **ABSTRACT**

An Environmental Education Exhibition was held in a rural municipal elementary school in the municipality of Nova Olinda do Norte, Amazonas. The exhibition aimed to promote environmental awareness in a playful and interactive way, providing an enriching experience for students, parents and the community in general. Environmental Education has proven to be a great tool in the search for a more balanced and sustainable future for the world in which we live. Through the engagement of individuals and communities. The

Exhibition featured several educational activities and thematic booths, each addressing an important aspect of the environment. The activity had six themes: Care for the environment; Pollution of rivers; Importance of riparian forest; Recycling; Games and toys with recyclable material and selective collection. The Mostra was an enriching experience for students, teachers and other residents of the community. Through the interactive activities, they were able to experience in practice the importance of environmental preservation and acquire relevant knowledge for the construction of a broader environmental awareness. Through the dissemination of knowledge and environmental awareness, the Environmental Education show left a lasting legacy, inspiring children to be protagonists in the transformation of their realities and in the preservation of the environment for future generations.

**Keywords:** Environmental education; Environment; Recycling.

---

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem se mostrado uma grande ferramenta na busca por um futuro mais equilibrado e sustentável para o mundo em que se vive. Através do engajamento de indivíduos e comunidades. A abordagem pedagógica busca promover a conscientização sobre os desafios ambientais que enfrentamos, bem como estimular a adoção de práticas mais responsáveis em relação ao meio ambiente, visando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que entendam a complexidade do meio ambiente e seus problemas.

Segundo Carvalho (2021, p. 43), "a Educação Ambiental é um processo contínuo e permanente, que visa sensibilizar e conscientizar os indivíduos sobre a importância da preservação e do uso sustentável dos recursos naturais, buscando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa com o meio ambiente".

Alguns métodos são considerados essenciais para orientar e instrumentar as políticas ambientais. Entre elas estão: a sensibilização da sociedade, a incorporação do saber ambiental emergente no sistema educacional e a formação de recursos humanos de alto nível. Conforme Reigota (2001), é de consentimento da comunidade mundial que a Educação Ambiental deve ser aplicada em todos os locais que educam os cidadãos.

Para que haja conscientização, o trabalho deve se basear na ação e proporcionar a reflexão da população como um todo sobre o papel que podem desempenhar em seu meio ambiente. Sendo assim, cabe destacar que a Educação Ambiental assume cada vez mais o

papel transformador, no qual a correspondência dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento. Ao realizar uma atividade de educação ambiental, se promove à população uma compreensão fundamental dos problemas existentes com a presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos.

Mas é importante ter em conta que por si só, a Educação Ambiental não resolverá os problemas ambientais do planeta, mas pode influenciar decisivamente para isso, quando forma cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade, haverá uma mudança no sistema, que não será sem efeitos concretos (REIGOTA, 2001, p. 12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), criados pelo Ministério da Educação em 1997, salientam a importância de se instruir as futuras gerações, para que assim, venham a agir de maneira responsável e com sensibilidade, preservando o ambiente sustentável no presente pensando no futuro, além de reivindicar e respeitar seus direitos e os de toda sociedade.

Para Leff (2006), a questão ambiental emerge como uma problemática social de desenvolvimento, propondo a necessidade de normatizar um conjunto de processos de produção e consumo que, sujeitos a racionalidade econômica e à lógica do mercado, degradaram o ambiente e a qualidade de vida, que estão inevitavelmente associadas. E, para Rampazzo (1997, p. 158), os ambientes naturais mostravam-se em estado de equilíbrio dinâmico até o momento em que as sociedades humanas passaram, progressivamente, a interferir cada vez mais intensamente na exploração dos recursos naturais.

Foi realizada uma Mostra de Educação Ambiental em uma escola municipal rural de ensino fundamental no município de Nova Olinda do Norte, Amazonas. A mostra teve como objetivo promover a conscientização ambiental de forma lúdica e interativa, proporcionando uma experiência enriquecedora para os alunos, os pais e a comunidade de forma geral.

## **METODOLOGIA**

### **Área de estudo**

A mostra foi realizada em parceria com o Parfor e a Universidade do Estado do Amazonas (Núcleo de Nova Olinda do Norte) na Escola Municipal Presidente Kennedy, na comunidade Novo Uruçacanga, área rural do município de Nova Olinda do Norte, Amazonas. A escola tem 97 alunos e oferece as seguintes modalidades: Educação Infantil; Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano).

O município de Nova Olinda do Norte, no Estado do Amazonas, está situado na margem direita do Rio Madeira, na mesorregião do Centro Amazonense, possuindo uma área total de 5 578,132 km<sup>2</sup>, o acesso ao município é por via aérea fluvial e terrestre, está localizada a 160 km de Manaus em linha reta, sendo a primeira cidade subindo o Rio Madeira com uma população estimada em 38.665 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, com densidade demográfica de 5,47 hab/km<sup>2</sup>.

### **Preparação da Mostra**

Os acadêmicos do curso de Pedagogia do Parfor/UEA/Nova Olinda do Norte, que são professores da rede municipal e estadual da área urbana e rural do município, prepararam as atividades, maquetes, materiais reciclados, jogos e brinquedos, painéis com explicações e fotos para a Mostra de Educação Ambiental que foi prestigiada pela comunidade Novo Uruçacanga (alunos com seus familiares, professores e demais funcionários da escola).

Grande parte das maquetes e instrumentos foram confeccionadas com materiais reciclados, já mostrando para o público tudo o que pode ser reaproveitado. Os cartazes foram impressos com pequenos textos explicativos com vocabulário simples e fotos para ilustrar bem o que está sendo passado. Todo esse material foi elaborado pensando em deixar para a escola para que possam usar em suas atividades de pesquisa com os professores os brinquedos e jogos para a recreação e as lixeiras de coleta seletiva para incentivar a seleção de lixo reciclável para que possa ser reutilizado (Figura 1).

**Figura 1:** Organização dos materiais para a Mostra



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades práticas proporcionam grandes espaços para que o aluno seja atuante, tornando-se agente do seu próprio aprendizado, descobrindo assim, que aprender é mais do que mero conhecimento de fatos, interagindo com as suas próprias dúvidas, chegando a conclusões e a aplicação dos conhecimentos por eles obtidos (LAKATOS, 2001).

A Mostra contou com diversas atividades educativas e estandes temáticos, cada uma abordando um aspecto importante do meio ambiente. A atividade contou com seis temas: Cuidados com o meio ambiente; Poluição dos rios; Importância da mata ciliar; Reciclagem; Jogos e brinquedos com material reciclável e Coleta seletiva, descritos a seguir:

### **Cuidados com o meio ambiente**

A abertura da mostra foi marcada por uma reflexão sobre o conceito de meio ambiente e a importância de nos conectarmos com a natureza. Por meio de atividades ao ar livre, como caminhadas e observação da fauna e flora local, os alunos foram estimulados a apreciar e respeitar o ambiente natural que os cercava. Exploramos temas como a biodiversidade e a importância dos ecossistemas equilibrados para a sobrevivência de todas as formas de vida (Figura 2).



**Figura 2:** Maquete e exposição sobre cuidados com o meio ambiente



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## Poluição dos rios

Um dos temas mais relevantes para a realidade da comunidade rural foi a poluição dos rios. Os alunos foram sensibilizados sobre o impacto das ações humanas na qualidade das águas e nos ecossistemas aquáticos. Foi feita uma maquete representando o ecossistema de um rio e suas relações com a fauna e flora, mostrando os prejuízos que a poluição causa, permitindo que os alunos visualizem as características, relações ecológicas e importância dos cuidados com os rios. Os estudantes perceberam a importância de cuidar dos recursos hídricos para garantir a saúde dos ecossistemas e a disponibilidade de água potável (Figura 3).

**Figura 3:** Maquete e exposição sobre poluição dos rios



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## Importância da mata ciliar

Para complementar o tema da poluição dos rios foi explorado a importância da mata ciliar, explicando como essa vegetação nativa desempenha um papel vital na proteção dos cursos d'água e no equilíbrio dos ecossistemas aquáticos. Com exposição de fotos mostrando a composição da mata ciliar e vários exemplos, também foi realizada uma atividade interativa em que os alunos representavam as raízes e entravam por debaixo do solo, feito de TNT, segurando os caules das árvores, mostrando o importante papel dos vegetais, principalmente pelas raízes fazendo uma estrutura que dificulta a ocorrência da erosão do solo. Com isso, os alunos viram a necessidade de preservar e recuperar esses espaços (Figura 4).

**Figura 4:** Maquete e exposição sobre a importância da mata ciliar



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## **Reciclagem**

Transformando resíduos em recursos, aprendendo sobre a reciclagem e seu impacto positivo no meio ambiente, as crianças aprenderam a separar e reutilizar materiais recicláveis, transformando-os em novos objetos úteis. Ao compreenderem como a reciclagem contribui para a redução do lixo e a preservação de recursos naturais, os alunos se tornaram agentes multiplicadores da prática sustentável em sua comunidade (Figura 5).

**Figura 5:** Exposição de produtos recicláveis



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), a reciclagem é um conjunto de procedimentos de reaproveitamento para se obter novos produtos, através de materiais descartados. É considerada como uma das alternativas de tratamento de resíduos sólidos mais vantajosas para o meio ambiente e para a sociedade. A reciclagem traz vantagens como: redução do consumo de recursos naturais, energia e água, diminui o volume de lixo e consequentemente a poluição do meio ambiente.

Segundo Scarlat e Pontin (1992, p. 57), “a reciclagem é considerada a solução mais adequada, por razões ecológicas e econômicas: diminui os acúmulos de detritos na natureza, e a reutilização dos materiais poupa, em certa medida, os recursos naturais não renováveis”. Assim, adotar a reciclagem significa assumir um novo comportamento diante do ambiente, conservando-o o máximo possível.

### **Jogos com materiais recicláveis: uma diversão sustentável**

A educação ambiental não precisa ser apenas informativa; ela pode ser divertida e lúdica por meio de jogos e brincadeiras. Utilizando materiais recicláveis, as crianças aprenderam sobre a importância de reutilizar, enquanto se divertiam e estimulavam a criatividade. Vários jogos foram confeccionados e disponibilizados para a escola. Essa abordagem mostrou-se eficaz para envolver os alunos e incentivá-los a pensar em soluções sustentáveis (Figura 6).



**Figura 6:** Exposição e brincadeiras com os jogos e brinquedos recicláveis



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## Coleta seletiva

O tema da coleta seletiva abordou o impacto direto das nossas ações no ambiente. Os alunos entenderam como a separação correta dos resíduos é essencial para o processo de reciclagem e a redução do acúmulo de lixo em aterros sanitários. Em parceria com a escola, implementamos um sistema de coleta seletiva, encorajando os alunos e suas famílias a adotarem práticas mais conscientes em suas casas (Figura 7).

**Figura 7 –** Exposição da coleta seletiva



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode fomentar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida,

quanto comunidades mais afastadas, nas quais residam alunos, professores e funcionários, potenciais multiplicadores de atividades relacionadas à Educação Ambiental implementadas na escola.

A Mostra de Educação Ambiental teve um impacto significativo nos alunos (Figura 8). Eles demonstraram entusiasmo e engajamento durante todas as atividades, evidenciando o interesse despertado pelo tema. Além disso, os alunos demonstraram compreensão dos conceitos ambientais abordados, como a importância da reciclagem, da preservação da natureza e da sustentabilidade, Figura 8.

**Figura 8:** Público geral participando da Mostra de Educação ambiental



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

Ao final da mostra, realizamos uma avaliação informal com os alunos, na qual eles puderam expressar suas opiniões e aprendizados. A maioria demonstrou interesse em replicar as práticas aprendidas em suas casas e disse estar mais consciente dos impactos das ações humanas no meio ambiente. Todo o material produzido foi doado para a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra de Educação Ambiental foi uma experiência enriquecedora para os alunos, professores e demais moradores da comunidade. Através das atividades interativas, eles puderam vivenciar na prática a importância da preservação ambiental e adquirir conhecimentos relevantes para a construção de uma consciência ambiental mais ampla.

Através da disseminação do conhecimento e da conscientização ambiental, a mostra de Educação Ambiental deixou um legado duradouro, inspirando as crianças a serem

protagonistas na transformação de suas realidades e na preservação do meio ambiente para as gerações futuras.

Espera-se que essas vivências e aprendizados sejam internalizados pelos alunos e reflitam em suas atitudes cotidianas, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade do nosso planeta.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade: Práticas para o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: Editora Y, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMPAZZO, S. E. A questão ambiental no contexto do desenvolvimento econômico. *In*: Becker, D. F. (org.) **Desenvolvimento Sustentável: Necessidade e/ou possibilidade?** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997. p. 157-189.

SCARLATO, F. C.; PONTIN, J. A. **Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação**. São Paulo: Atual, 1992.



Extensão  
em Revista



**PROEX**  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS



# **EXTENSÃO EM REVISTA**

## **RELATOS DO PARFOR**

**EDIÇÃO ESPECIAL PARFOR**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

**Governador**

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

**Reitor**

Katia do Nascimento Couceiro

**Vice-Reitora**

*editora*UEA

Isolda Prado

**Diretora**

Socorro Freitas

**Secretária Executiva**

Wesley Sá

**Editor Executivo**

Raquel Maciel

**Produtora Editorial**

Carlos Adriano Viana

Sindell Amazonas

Wesley Sá

**Revisão**

Lorena Soares de Lima

**Diagramação**

Darlisom Sousa Ferreira

**Editor Chefe**

Wagner Ferreira Monteiro

**Editor Científico**

Flávia Roberta Ferreira de Souza

**Secretária Executiva**

Carolina Alves Ferreira de Abreu  
Edward Tarquinho dos Santos Pinto  
Erika Afonso Lopes Albuquerque  
Etelvina Amanda Oliveira do Nascimento  
Felipe Costa Passos Anveres  
Yasmin Cruz Farias

### **Colaboradores**

Adria Simone Duarte de Souza (ENS/UEA)  
Alexandra Salerno Pinheiro (ENS/UEA)  
Diego Omar da Silveira (CESP/UEA)  
Jefferson Jurema (ESA/UEA)  
Katell Uguen (ENS/UEA)  
Luciane Lopes de Souza (ENS/UEA)  
Patrícia Christina dos Reis (CESP/UEA)  
Priscila Freire Rodrigues (ENS/UEA)  
Silvia Regina Sampaio Freitas (CEST/UEA)

### **Conselho Científico**

Enock da Silva Pessoa, UFAC, Brasil  
Fernando Arthur de Freitas Neves, UFPA, Brasil  
Francisco Montagner, UFRGS, Brasil  
Maria das Dores Pimentel Nogueira, UFMG, Brasil  
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo, UFT, Brasil  
Orlando Ayrton de Toledo, UNB, Brasil  
Parmênio Camurça Cító, UFRR, Brasil  
Rafael Pontes Lima, UNIFAP, Brasil  
Rubens Vaz Cavalcante, UNIR, Brasil  
Sandra Teixeira Bittencourt, UNISUL, Brasil

### **Conselho Editorial**

# **ARTIGOS DO NÚMERO ESPECIAL DA REVISTA**

## **EXTENSÃO EM REVISTA – PROEX/UEA**

|                                                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| APRESENTAÇÃO                                                                                                                                | <b>6</b>   |
| EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR/UEA                          | <b>7</b>   |
| O PARFOR/UEA EM NOVA OLINDA DO NORTE: A INFLUÊNCIA DA COORDENAÇÃO LOCAL NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES CURSISTAS                     | <b>16</b>  |
| O PARFOR COMO POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES COM NECESSIDADES FORMATIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAZONAS       | <b>30</b>  |
| NARRATIVAS ETNOPOÉTICAS NO PARFOR/AMAZONAS: PERCURSOS DOCENTES NOS MUNICÍPIOS DE NOVA OLINDA DO NORTE E MAUÉS                               | <b>43</b>  |
| HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM NOVA OLINDA DO NORTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA TURMA DE PEDAGOGIA PARFOR/UEA (2020) | <b>64</b>  |
| O USO DE EXSICATAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZADOS E OPORTUNIDADES                       | <b>77</b>  |
| METODOLOGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PARFOR/UEA                                                                     | <b>91</b>  |
| RELATO DO PARFOR NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS/AMAZONAS                                                                    | <b>105</b> |
| PARFOR EM EIRUNEPÉ/AM: FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DAS ÁGUAS DO SINUOSO RIO JURUÁ                                                             | <b>110</b> |
| ENLACES DE VOZES REFLEXIVAS DO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA: VIVÊNCIAS NO PARFOR EM NOVA OLINDA DO NORTE/AM                                         | <b>131</b> |
| DÍÁLOGOS EXTENSIONISTAS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: CONECTIVIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS                                                         | <b>145</b> |
| NARRATIVAS DE PROFESSORES NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARFOR (2021)                                  | <b>163</b> |
| PERFORMANDO RITUAIS: INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO NA OUTORGA DE GRAU DA                                                                 |            |

|                                                                                                                                                                             |                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| TURMA DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEA                                                                                                                            | <b>171</b>                           |
| PARFOR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM                                                                                                          | <b>185</b>                           |
| O PROFESSOR-FORMADOR DO PARFOR NA AMAZÔNIA, UMA ODISSEIA PELA ARTE DE ENSINAR:<br>CASO DA UNIDADE CURRICULAR GINÁSTICA GERAL DA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARÃ-AM         | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO PARFOR DE MARÃ: ESTUDO DE CASO<br>COMO ABORDAGEM DE ENSINO                                                                   | <b>215</b>                           |
| PARFOR, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PANDEMIA DE COVID-19: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES<br>NO MUNICÍPIO DE ITAMARATI-AM                                                          | <b>226</b>                           |
| GEOGRAFIA DA SAÚDE E DA ALIMENTAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA PARFOR: DESAFIOS<br>INTERDISCIPLINARES EM EAD E O USO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DURANTE A PANDEMIA DE<br>COVID-19 | <b>240</b>                           |
| A ÁRVORE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA                                                                                                    | <b>260</b>                           |
| EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: PROGRAMA DE EXTENSÃO: MARATONA PEDAGÓGICA DO SABER<br>FAZER                                                                                          | <b>275</b>                           |
| MOSTRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DA ÁREA RURAL NO MUNICÍPIO DE NOVA<br>OLINDA DO NORTE – AM                                                                       | <b>288</b>                           |



## **APRESENTAÇÃO**

A edição especial da Extensão em Revista Relatos do Parfor traz como temática as atividades extensionistas desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), programa emergencial abraçado pela UEA desde 2009 e, que permite a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida por meio da realização de cursos de licenciatura, na modalidade presencial, preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Trata-se de tema de suma relevância, em cujos artigos evidencia-se clara e concretamente o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, aplicados na formação diversificada aos professores cursistas do Parfor e com alcance à sociedade. Na realidade, trata-se de tema de amplo espectro, como é possível confirmar ao percorrer os textos dos 21 artigos que compõem a obra, os quais foram escritos a partir das experiências dos autores no ambiente do Parfor, enfatizando o desenvolvimento das políticas de extensão da Universidade, durante a exitosa trajetória de mais de 14 anos do Parfor na UEA.

Nessa perspectiva, a revista nos leva a refletir sobre a importância e o papel da Universidade como instrumento de formação de professores para atuação na rede básica de ensino e, principalmente, nos processos de ensino e aprendizagem voltados para o desafiador cenário amazônico.

A leitura desta obra engrandeceu a minha percepção sobre a formação de professores pelo Parfor e concorrerá para o meu trabalho diário em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade na UEA.

Estou certo que esta revista contribuirá com as atividades de cada leitor que a usar como fonte de conhecimento e/ou inspiração para novas e desafiadoras atividades extensionistas, dentro ou fora da UEA.

**Prof. Dr. Raimundo Barradas**

Coordenador Geral de Qualidade de Ensino e  
Procurador Institucional da Universidade do Estado do Amazonas

## **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR/UEA**

---

**Luciane Lopes de Souza** – Professora associada do curso de Ciências Biológicas (ENS/UEA), pesquisadora no programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da Amazônia (PPGEEC/ENS/UEA) e coordenadora institucional do Parfor/UEA, e-mail: llopes@uea.edu.br.

**Silvia Regina Sampaio Freitas** – Professora associada do curso de Ciências Biológicas (CEST/UEA), pesquisadora no programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da Amazônia (PPGEEC/ENS/UEA) e coordenadora adjunta do Parfor/UEA, e-mail: srfreitas@uea.edu.br.

---

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é socializar as atividades extensionistas, realizadas nos últimos cinco anos, nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA. As experiências relatadas nesse artigo reforçam o compromisso da Universidade do Estado do Amazonas com a formação acadêmica de qualidade dos professores das redes públicas de ensino e exemplifica a possibilidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

**Palavras-chave:** Atividades Extensionistas; Amazonas; UEA

---

### **ABSTRACT**

The objective of this article is to socialize the extensionist activities, carried out in the last five years, in the degree courses of Parfor/UEA. The experiences reported in this article reinforce the commitment of the University of the State of Amazonas with the quality academic training of teachers in public education networks and exemplify the possibility of articulation between teaching, research and university extension.

**Keywords:** Extension Activities; Amazon; UEA

---

### **INTRODUÇÃO**

A educação superior no Brasil visa a formação inicial e continuada de profissionais, assim como o desenvolvimento do pensamento reflexivo e científico (BRASIL, 1996). Para

essas finalidades, as coordenações pedagógicas dos cursos de licenciatura vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas (Parfor/UEA), em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reúnem esforços para integrar suas atividades na tríade ensino - pesquisa - extensão universitária. Tal articulação almeja a formação inicial de excelência, auxiliando os professores cursistas do Parfor/UEA na aprendizagem de conhecimentos, de competências e de habilidades.

O objetivo deste artigo é socializar as atividades extensionistas realizadas nos últimos cinco anos nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA. As experiências relatadas nesse artigo reforçam o compromisso da Universidade do Estado do Amazonas com a formação acadêmica de qualidade dos professores das redes públicas de ensino e exemplifica a possibilidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

Para iniciar esse diálogo, organizamos o artigo em quatro seções. Na primeira seção é abordado o Parfor como um programa de formação de professores em um contexto amazônico. A segunda seção relaciona as atividades extensionistas no âmbito do Parfor/UEA e a importância da extensão universitária para a formação inicial. Na terceira seção é apresentado um painel com as experiências extensionistas realizadas por professores cursistas, professores formadores e demais atores. Por fim, a quarta seção traz as considerações gerais sobre os resultados das práticas extensionistas fomentadas pelo Parfor/UEA.

## **POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO**

No Brasil, a ampliação do acesso à formação básica para todos os brasileiros ocorreu por meio de legislações que promoveram o direito e a obrigatoriedade da educação (BRASIL, 1996). Concomitantemente a essa expansão, a falta de investimento na educação e na qualificação docente fez com que professores fossem para a sala de aula sem a formação acadêmica apropriada e, por vezes, desprovido de interesse nessa profissão (SCHUETZ; GOMES; CARDOSO, 2021).

Com a proposição de suprir lacunas na formação docente, o governo federal estabeleceu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) por meio do decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009). O Parfor, um programa federal de caráter emergencial, incentiva a formação acadêmica superior de professores que atuam na educação básica pública. Assim, os princípios que devem orientar as Instituições de Educação Superior no planejamento pedagógico tratam da:

[...] articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2009).

O Parfor torna-se ainda mais relevante ao alcançar um público, geralmente, afastado dos grandes centros urbanos e com dificuldade de ser atendido por políticas públicas (SOUZA; ALMEIDA AGUIAR; FREITAS, 2022). Inserido nesse contexto desafiador, a Universidade do Estado do Amazonas oferta cursos de primeira e de segunda licenciatura vinculados ao programa Parfor, desde 2009. No momento de sua implantação, 364 professores cursistas foram matriculados em três municípios do estado e, com uma crescente ascendência ao longo dos anos que totaliza 4720 professores matriculados de 2009 a 2023, matriculados em cursos ofertados em 36 municípios amazonenses. Segundo Souza e colaboradores (2020), levar educação de nível superior para os municípios mais longínquos do Amazonas é uma missão ao mesmo tempo complicada e fundamental, para que as populações que vivem nessas comunidades parcialmente isoladas tenham acesso a uma qualificação profissional em nível superior de qualidade, resultando em uma melhora significativa da qualidade de vida.

No decorrer dos 14 anos do Parfor/UEA, os professores cursistas, sob a orientação dos professores formadores, desempenharam inúmeras atividades de relevância social, cultural e científica. Essas experiências, realizadas no âmbito da extensão universitária, foram essenciais para alcançar uma formação acadêmica crítica-reflexiva. Portanto, torna-se relevante a socialização das experiências exitosas advindas das atividades extensionistas desempenhadas nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA a fim de propagar a importância do programa para a qualificação cidadã dos profissionais de educação no Estado do Amazonas.

## **ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NO ÂMBITO DO PARFOR/UEA**

A Extensão Universitária pode ser definida como o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, dialogando com saberes da sociedade de forma a viabilizar a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade. É uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional e brasileira, a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. A intervenção na realidade objeto das atividades de extensão, não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir conhecimento, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, resultantes do diálogo entre a academia e a tornando acessíveis aos diferentes públicos. Ao considerar a Extensão parte indispensável do pensar e fazer universitários busca-se a institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico. A Extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva dialogar com os diversos saberes dos diferentes grupos sociais e interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas e anseios da sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas de extensão da Universidade do Estado do Amazonas contribuem para a construção do conhecimento, formação cidadã e o fortalecimento de políticas públicas que atendam às necessidades das populações onde a universidade está inserida seja na capital ou no interior do estado respeitando a diversidade dos povos amazônicos e seus saberes tradicionais (UEA, 2017-2021). No âmbito dos cursos de licenciatura vinculados ao Parfor, as atividades extensionistas são fortemente estimuladas e, não raro, oportunizam a inovação pedagógica através de ações coadunadas com os diferentes contextos e realidades socioculturais. Portanto, a proposta do presente trabalho é socializar as atividades extensionistas realizadas no período de 2018 a 2022 e refletir sobre

as potencialidades da extensão universitária na formação acadêmico-pedagógica dos professores cursistas no âmbito do Parfor.

## **PAINEL COM AS EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS DO PARFOR/UEA**

O programa Parfor na Universidade do Estado do Amazonas ocorre sempre no período das férias docentes, visando oportunizar ao professor tempo para assistir aula sem ser prejudicado em suas atividades laborais. O módulo é realizado contendo de 3 a 6 disciplinas sequenciais. Ao final de cada disciplina o professor formador deve planejar atividades integradoras que relacionam o conteúdo programático do componente curricular com ações práticas e extensionistas, aproximando os professores em formação com a sociedade local. Essas atividades constam no relatório das atividades desenvolvidas com a turma que é de conhecimento da coordenação local e do curso o qual ele está vinculado.

Para analisar e apresentar as atividades extensionistas do Parfor nos últimos cinco anos, foram consultados os relatórios docentes entregues às coordenações locais. Estes contêm dados fundamentais para descrever como o professor planejou sua disciplina, tais como: conteúdos teóricos e práticos e suas respectivas cargas horárias. Estes documentos compilam uma riqueza de informações sobre a amplitude de ações realizadas pelos docentes vinculados ao Parfor, professores cursistas e sociedade civil. A socialização dessas informações é vital para dimensionar a capilaridade do projeto Parfor, bem como lançar luz sobre a relevância socioeducativa da formação docente de qualidade no interior do estado do Amazonas.

A apresentação dos resultados foi feita de forma qualitativa, na qual o leitor poderá observar o tipo de atividade que cada curso ofereceu ao longo de sua trajetória para os professores cursistas e os ganhos obtidos para toda a sociedade. É importante destacar que ações extensionistas são previstas nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, bem como de cursos especiais como o Parfor. Os resultados indicados neste trabalho são oriundos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia. E, os municípios contemplados com as atividades extensionistas foram: Marañ, Japurá, São Paulo de Olivença, Atalaia do Norte,



Santo Antônio do Içá, Tonantins, Uarini, Itacoatiara, Lábrea, Nova Olinda do Norte, Boa Vista do Ramos, Guajará, Humaitá, Ipixuna, Itamarati e Jutai.

Os tipos de atividades de extensão variaram bastante entre os cursos do Parfor no período analisado, incluindo desde atividades lúdicas, como caminhadas, até eventos científicos como ciclo de palestras e minicursos (Gráfico 1). Entretanto, todas as atividades extensionistas apresentaram uma proposta que envolve a participação de vários segmentos da sociedade civil e do público em geral. De acordo com os resultados obtidos, a natureza das atividades extensionistas variaram conforme o curso de licenciatura. Assim, a prática em campo foi a atividade extensionista realizada com maior regularidade no curso de Ciências Biológicas. As palestras, seminários, debates e rodas de conversa foram as ações que se destacaram nos cursos de Geografia, História e Letras – Língua Portuguesa; enquanto que as Exposições Científicas foram a modalidade preferida nos cursos de Matemática e Educação Física. O curso de Pedagogia privilegiou as ações extensionistas de caráter multidisciplinar. Tal dado se justifica pela capilaridade do curso em vários eixos formativos.

As ações extensionistas realizadas no âmbito do Parfor/UEA atingiram, direta ou indiretamente, entre 50 e 150 pessoas. Esse dado ressalta a importância do programa para a disseminação da ciência, da cultura e dos saberes populares de forma integrada com o ensino e a pesquisa universitária. Os resultados exitosos das ações extensionistas do Parfor/UEA atraem ainda mais o interesse da população para o saber acadêmico-científico, além de propiciar aos nossos professores cursistas uma formação humanista.

**Gráfico 1:** Painel das Ações Extensionistas realizadas nos cursos de licenciatura do Parfor/UEA em 16 municípios do interior do Estado do Amazonas, 2018 a 2022



**Fonte:** Dados fornecidos pelas autoras

## OS CAMINHOS DO PARFOR/UEA

O Parfor é uma ação da Capes que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. O Parfor/UEA existe desde a fundação do programa pelo governo federal, em 2009, e atualmente possui oito cursos de 1ª licenciatura, em 13 municípios do estado do Amazonas, com 781 professores cursistas matriculados. Com a proposta aprovada no último edital da Capes de 2022, teremos 56 turmas em 34 municípios distintos do estado do Amazonas no ano de 2023 (estamos na etapa das matrículas e celebração do novo convênio).

Os caminhos percorridos pelo Parfor/UEA nesses quase 14 anos retratam a grandiosidade de um programa feito para qualificar docentes e realizar sonhos. Portanto, comunicar os resultados oriundos das diferentes atividades integradoras do Parfor é acima de tudo um ato de socialização do conhecimento, fruto de atividades acadêmicas, que por si só exige o enfrentamento de grandes desafios, bem como o aproveitamento das possibilidades inerentes ao cotidiano de coordenadores de curso e locais, professores formadores e professores cursistas. É quase incontável os impactos das atividades extensionistas do Parfor nos municípios, a transformação social e cultural trazida pela existência do programa e sua oferta em várias áreas das licenciaturas, criando a oportunidade de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida para todos os envolvidos.

Assim, fica evidente que há uma transformação do *saber em saber fazer* no processo formativo nas diferentes pesquisas do programa Parfor. O educador tem a função de facilitador no processo de construção do conhecimento e da sua ressignificação. Aluno e professor são fundamentais para a formação da competência humana, especialmente no contexto amazônico. A formação docente, por sua vez, não é apenas aprender mais, é também inovar, mudar e acrescentar à realidade contextual. O cenário amazônico e seus desafios reforçam quão fortes e obstinados são esses educadores (formadores e cursistas), que mergulham na missão de educar e aprender, vencendo barreiras, travando batalhas e sonhando com um futuro melhor para educação em seus municípios e desta imensa região.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

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

SOUZA, L. L.; DE ALMEIDA AGUIAR, W.; FREITAS, S. R. S. Ensino não-presencial na formação de professores do Parfor no Amazonas: uma experiência em meio a pandemia do Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 11, p. 41-53, 2022.

SCHUETZ, P. P.; GOMES, G. V. A.; CARDOSO, L. M. A Percepção de professoras cursistas do Parfor sobre as contribuições do Parfor à prática pedagógica. **Educação & Formação**, v. 6, n. 3, 2021.

## **O PARFOR/UEA EM NOVA OLINDA DO NORTE: A INFLUÊNCIA DA COORDENAÇÃO LOCAL NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES CURSISTAS**

---

**Krisley Karol de Lima da Silva** – Coordenadora Local do Parfor/UEA no município de Nova Olinda do Norte, e-mail: krisleyk\_adm@hotmail.com.

---

### **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma análise sobre a atuação da coordenação local do Parfor do curso de Pedagogia no Município de Nova Olinda do Norte e a influência que essa função pode despertar sobre a vida acadêmica dos estudantes em seu processo formativo. A indagação pretendida com este estudo é demonstrar o processo de escolha desse profissional, suas funções exercidas, como funciona a articulação entre universidade, município e comunidade acadêmica e se o que vem sendo desenvolvido, agrega algum valor significativo durante a trajetória acadêmica desses professores em formação, fazendo assim um elo entre a realidade e a afirmação de renomados autores. Para tanto, a metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com o relato de cursistas finalistas e alunos egressos que passaram por quatro coordenações diferentes, na perspectiva de entender a realidade vivenciada por eles, e assim proporcionar um valor significativo a pesquisa.

**Palavras-chave:** Experiência; Parfor; Influência; Vida Acadêmica.

---

### **ABSTRACT**

The present study aims to present an analysis of the performance of the local coordination of Parfor of the Pedagogy course in the Municipality of Nova Olinda do Norte and the influence that this function can have on the academic life of students in their formative process. The question intended with this study is to demonstrate the process of choosing this professional, their functions performed, how the articulation between university, municipality and academic community works and whether what has been developed adds any significant value during the academic trajectory of these teachers in training, thus making a link between reality and the affirmation of renowned authors. Therefore, the methodology used was based on a qualitative approach, based on a bibliographical, documentary and field research with the report of finalist course participants and graduate students who went through four different coordinations, in the perspective of understanding the reality experienced by them, and thus providing significant value to research.

**Keywords:** Experience; Parfor; Influence; Academic life.

---

## INTRODUÇÃO

A valorização e formação do professor, seja ela complementar ou continuada, é o primeiro passo a ser dado quando se pretende erguer uma educação de qualidade, pois sua atuação docente tem relação direta no processo ensino aprendizagem dos estudantes, sendo eles os grandes responsáveis pelo sucesso escolar desses seres em formação. Portanto, apesar de não ser muito simples pelo fato de depender de vários fatores, é algo que vem ganhando reconhecimento e políticas públicas a favor nos últimos anos, o que no nosso entendimento é um trabalho muito significativo, que vem reunindo esforços coletivos e aos poucos adquirindo articulações e estratégias que envolvam essa missão de formar professores, sempre entendendo a importância desse processo que não tem fim, é um contínuo repensar, com o propósito de instigar no educador um olhar crítico sobre a sua atuação diante de suas ações.

Uma exemplificação desta valorização está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), com a criação de diversos projetos e programas governamentais, sendo um deles o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual se constitui como um programa para atender o disposto no artigo 11, inciso III do mesmo Decreto. O Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca contribuir para a adequação da formação inicial dos professores ativos na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

Este texto resulta de um estudo realizado a respeito do trabalho que a coordenação local Parfor/UEA tem desenvolvido a favor dos cursos de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte e sua relevância está em apontar elementos que contribuam para um processo reflexivo mais aprofundado sobre a importância do coordenador local do Parfor presencial no município de Nova Olinda do Norte, contemplado como parte essencial do processo de formação dos discentes, haja vista que para dar mais veracidade ao estudo, teremos vozes de alunos em formação e também egressos que passaram pela experiência de quatro coordenações diferentes. Sendo assim, nos instiga um interesse pelas suas falas, onde busca-se refletir sobre a importância dessa função para o sucesso do programa e



consequentemente sua influência no processo ensino aprendizagem dos professores cursistas.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisas bibliográficas, buscando um embasamento teórico na fala de renomados autores. Documental, procurando informações nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e no Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte e complementando com uma pesquisa de campo com a fala de alunos cursistas e egressos das turmas de Pedagogia, respondendo a seguinte indagação: *Qual a influência da coordenação local durante o processo da sua formação acadêmica?* Com isso, pretendemos conhecer a realidade vivenciada por estes sujeitos, com a finalidade de proporcionar mais vitalidade à pesquisa. O texto está estruturado em três tópicos intitulados: Plano de formação de professores - Parfor; O Parfor presencial no Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte; Coordenação local do Parfor/UEA em Nova Olinda do Norte e por fim, finalizando com as análises nas considerações finais.

## **PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa de caráter emergencial, ainda em vigor no país, criado para permitir que professores em exercício na rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) exige. Assim, desde a sua criação em 2009, esse plano vem sendo gerido pela CAPES (coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e também as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES).

O Art. 8º da Portaria CAPES nº 220, (2021, p. 3) que trata do Regulamento do Parfor diz que:

São atribuições dos estados e municípios, por meio de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes: I - analisar e validar a inscrição dos docentes de sua rede nos cursos de licenciatura do Parfor, garantindo que os cursos solicitados correspondam à área de atuação em sala de aula; II - aderir ao ACT firmado entre a CAPES e a IES ofertante do curso; III - acompanhar o desempenho acadêmico dos docentes de sua rede, a fim de definir, em parceria com as IES, estratégias para viabilizar o bom andamento da formação e a permanência dos professores nos cursos; IV - auxiliar as IES na definição do calendário acadêmico e no planejamento de estratégias que permitam que professores frequentem os cursos, sem prejuízo das atividades nas escolas; V - assegurar a participação e a permanência dos professores cursistas nos cursos, por meio da sua liberação nos dias e nos horários das atividades acadêmicas

presenciais, sem prejuízos profissionais ou de remuneração; e VI - apresentar à CAPES, sempre que solicitado, informações referentes aos professores cursistas vinculados à sua rede.

Esta ação da CAPES tem o objetivo principal de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, por meio de cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, ou seja, representa a esperança para muitos docentes que estavam e estão atuando em sala de aula sem formação específica e que não teriam condições de se deslocar do seu município para fazer uma graduação. É também um reconhecimento de que para que a educação seja de qualidade, precisa-se de investimento na formação desses profissionais.

A atual LDBEN, em seu art. 62, determinou que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Vem sendo uma excelente oportunidade no contexto educacional, pois o programa atende exclusivamente professores em exercício na rede pública que não têm nível superior ou que lecionam disciplinas diferentes da sua área de formação, ou seja, condições e possibilidades de qualificação e valorização profissional em um país com um histórico de tantas instabilidades, inclusive na área educacional. Neste sentido, não devemos pensar a formação inicial e continuada como um processo momentâneo, pois é algo para uma vida toda, justamente pela velocidade que as informações evoluem, precisando que nós estejamos atentos às mudanças para acompanhá-las.

No passado, as pessoas concluíam seus cursos, chegavam ao mercado, e daí em diante, passavam o resto da vida consumindo o conhecimento adquirido nos tempos da escola. Essa fase acabou; agora, passa-se o resto da vida adquirindo conhecimento. O mundo mudou, o conhecimento não é mais estanque, datado; é contínuo porque as técnicas, os métodos e os processos alteram-se sistematicamente. Essa realidade passa a fazer parte da vida (TREVISAN, 2000, p. 89).

O autor supracitado fez uma fala significativa sobre as mudanças que vem ocorrendo em vários aspectos e uma delas é a maneira como as informações estão se abrangendo de maneira muito rápida, o que requer profissionais cada vez mais qualificados para concorrer com um mercado de trabalho que fica mais competitivo com o passar do tempo. Neste

sentido, é necessário que o profissional saia da sua zona de conforto, deixando de ser refém de alguns determinismos, tendo consciência de que todo conhecimento é válido e insuficiente, portanto, “não pode estar acima da compreensão de que é necessário aprimorar o estudo dos que se formam como docentes e que uma formação básica integral anterior as de início do processo de profissionalização não é dispensável” (SCHEIBE, 2010, p. 994).

## **O PARFOR PRESENCIAL NO NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE NOVA OLINDA DO NORTE – NESNON**

Em 18 de junho de 2015, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ganha mais um núcleo no interior, representando para os olindenses uma oportunidade de acesso ao ensino superior sem precisar se deslocar para a capital ficando longe de sua família. O núcleo vinha funcionando desde abril do mesmo ano com uma turma pioneira de 40 alunos do Curso de Tecnologia em Gestão Pública e desde então vem servindo a comunidade com mais quatro cursos de oferta especial que são: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas e Administração. Em 2016, começou a atender duas turmas especiais do curso de pedagogia do Parfor com um total de 74 alunos concludentes no ano de 2022 e em 2019, mais 41 alunos do Parfor iniciaram em uma nova turma de pedagogia com conclusão prevista para agosto de 2023.

As turmas do Parfor, são cursos especiais, “são aqueles ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do Parfor, em cursos de licenciatura que possuam calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica que atendam às especificidades da formação de professores em serviço” (Portaria CAPES, ART. 3º, 2021 p. 1). No município de Nova Olinda do Norte, o Parfor já contemplou 242 professores da rede municipal e estadual em nível de 1ª Licenciatura, que tiveram a oportunidade de fazer sua formação, seja aqui no município ou se deslocando para localidades vizinhas, com instituições de execução de esfera diferentes, mas pelo mesmo programa, distribuídos de acordo com o quadro a seguir:

| Nº | Curso     | Nº alunos | Turma                | Ano de início | Instituição |
|----|-----------|-----------|----------------------|---------------|-------------|
| 1  | Pedagogia | 26        | Manaus               | 2010          | UFAM        |
| 2  | Geografia | 1         | Maués                | 2010          | UFAM        |
| 3  | Pedagogia | 42        | Nova Olinda do Norte | 2011          | UFAM        |

|                                |                          |    |                      |      |      |
|--------------------------------|--------------------------|----|----------------------|------|------|
| 4                              | Letras Língua Portuguesa | 64 | Nova Olinda do Norte | 2011 | UFAM |
| 5                              | Matemática               | 2  | Autazes              | 2011 | UFAM |
| 6                              | Matemática               | 1  | Manaquiri            | 2011 | UFAM |
| 7                              | Geografia                | 1  | Maués                | 2011 | UFAM |
| 8                              | Letras Língua Inglesa    | 1  | Itacoatiara          | 2011 | UFAM |
| 9                              | Pedagogia                | 2  | Itacoatiara          | 2011 | UFAM |
| 10                             | Letras Língua Inglesa    | 1  | Manaus               | 2011 | UFAM |
| 11                             | Pedagogia                | 1  | Manaus               | 2011 | UEA  |
| 12                             | Matemática               | 39 | Nova Olinda do Norte | 2013 | UFAM |
| 13                             | Pedagogia                | 59 | Nova Olinda do Norte | 2019 | UEA  |
| 14                             | Letras Língua Portuguesa | 1  | Itacoatiara          | 2019 | UEA  |
| 15                             | História                 | 1  | Itacoatiara          | 2019 | UEA  |
| <b>PROFESSORES EM FORMAÇÃO</b> |                          |    |                      |      |      |
| 16                             | Pedagogia                | 41 | Nova Olinda do Norte | 2019 | UEA  |
| 17                             | História 2ª Licenciatura | 6  | Autazes              | 2023 | UEA  |

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda do Norte

O processo de formação docente, além de ser uma das metas do Plano Nacional de Educação a serem cumpridas, é um processo necessário para que o professor consolide conhecimentos teóricos, às práticas do cotidiano escolar. Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Sobre a infraestrutura do núcleo, entendemos que dentro de uma instituição de ensino, a qualidade do prédio é um ponto importante que deveria ser muito bem planejado, pois é um espaço onde os alunos passam uma grande parte do seu dia pesquisando, refletindo e aprofundando-se em conteúdo. Quando se trata de um curso do Parfor, que é integral, podemos afirmar que a quantidade de horas aulas dedicadas às atividades acadêmicas é de 8h/dia. Sendo assim, é imprescindível trazer essa sensação de bem-estar entre professores, alunos e colaboradores, pois contribui favorecendo o desenvolvimento cognitivo e motor e ainda estimula a criatividade, provocando inclusive, interesses socioeducativos.

O Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte apresenta uma infraestrutura adequada para atender a demanda atual, com ambiente climatizado e cadeiras acolchoadas. Conta com 4 salas de aula, 1 pátio externo com cobertura, 2 banheiros internos e 2 externos, 1 almoxarifado, 1 biblioteca, 1 laboratório, 1 sala de informática, 1 auditório, sala de professores, recepção, 1 cantina e 1 sala da gerência. Não possui em seu quadro profissionais efetivos, contando com 4 professores celetistas com contratos pela universidade, 4 vigilantes e 3 serviços gerais de empresas terceirizadas.

## **COORDENAÇÃO LOCAL PARFOR/UEA**

Antes de iniciarmos uma discussão a respeito da temática abordada, faz-se necessário um conhecimento acerca do que vem a ser o ato de coordenar. Segundo Ferreira (2004, p. 185), “é organizar e/ou dirigir, dando orientação”. Entendemos que tem que ter organização, voz de comando, controle da situação, previsão de futuros problemas e mais que isso, é o ato de contribuir mediando e/ou articulando um trabalho em andamento.

De acordo com o Regulamento do Programa Parfor, Art. 50 da Portaria 220, (2021, p. 11), para exercer a função de coordenador local, são necessários preencher os requisitos obrigatórios:

I - pertencer ao quadro efetivo ativo da IES ofertante ou de secretaria de educação; II - possuir graduação em curso de licenciatura; III - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos 1 (um) dos seguintes critérios: a) docência em disciplina de curso de licenciatura; b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos de formação de professores da educação básica; d) coordenação de curso de licenciatura; e) docência ou gestão pedagógica na educação básica; IV - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES.

Aqui em Nova Olinda do Norte, desde o início dos cursos Parfor/UEA em 2019, a indicação da coordenação local vem sendo da Secretaria Municipal de Educação, devido ao Núcleo de Ensino Superior ainda não conter em seu quadro de funcionários, professores efetivos. O Coordenador Local do Parfor é o articulador do Programa na Instituição de Ensino Superior. Suas principais atribuições são:

I - auxiliar, no que couber o Coordenador de Curso e o Coordenador Institucional no desenvolvimento de suas atribuições; II - manter os Coordenadores de Curso informados sobre as questões acadêmicas e administrativas das turmas especiais implantadas no município sob sua coordenação; III - auxiliar os Coordenadores de Curso no registro e acompanhamento acadêmico dos professores cursistas das turmas implantadas no município sob sua coordenação; IV - apoiar os coordenadores de curso para o cumprimento dos PPC e no acompanhamento e supervisão das atividades dos professores formadores que atuam nas turmas especiais implantadas no município sob sua coordenação; V - informar aos Coordenadores de Curso sobre os possíveis casos de cancelamento ou de suspensão da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador; VI - auxiliar os Coordenadores de Curso e o Coordenador Institucional na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias; VII - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao Parfor, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do Programa na IES; e VIII - participar, quando convocado pela

IES ou pela CAPES, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao Parfor (PORTARIA 2020, ART. 56, p. 15, 2021).

Sabe-se que existem diversas maneiras de contribuir com a educação e uma delas é a função de coordenador(a). Mas por que refletir sobre esta atuação? Acredita-se que não apenas pelo fato de estar vivenciado, mas principalmente, por considerar esta atribuição essencial, uma vez que o(a) coordenador(a) se constitui ou pode se constituir como um agente que articula o processo de construção da formação do coletivo acadêmico. Ademais, a educação no contexto atual, precisa não só enfrentar problemas estruturais e questões de conhecimento, mas sobretudo emocionais que acabam desestruturando psicologicamente o educando e consequentemente desestabilizando o fluxo do seu processo de formação.

O que mais nos faz refletir nesta vivência, é a desigualdade social, econômica e cultural marcante na origem dos alunos, pois a maioria é de uma realidade muito carente, onde não teriam condições de se deslocar para outra cidade para cursar um ensino regular. Em virtude dos fatos, inegavelmente, conseguimos visualizar neste programa uma “oportunidade aos oprimidos de libertarem-se da sua condição de oprimido, uma vez que, a liberdade é uma conquista e não doação, e exige uma permanente busca” (FREIRE, 1997, p. 34),

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69)

Desse modo, ressaltamos que precisamos de coragem para enfrentar mudanças e para aceitar o desafio de abraçar com comprometimento o Programa Parfor em nossa universidade. Na teoria, são simples atribuições como qualquer outra função exige, mas no cotidiano, entendemos o real significado desta função que só pode ser realmente sentida, se vivenciada. Dentro da SEMED, ocupamos variadas funções além da coordenação do Parfor, todas com prazos e metas a serem cumpridas e, por conseguinte, temos o Programa de Formação que lida com pessoas em busca da realização de um sonho que é o nível superior. No desafio da função, senti a necessidade da mudança do olhar, da escuta, do sentir e da maneira de falar, estabelecendo um elo de ligação com os estudantes e também professores formadores, pois acredita-se que ao tratar bem o outro e independentemente da situação,



fazer sua função com excelência e doação de si, pode fazer diferença na vida daquele sujeito que está em processo de formação e contribuir de alguma maneira com sua aprendizagem.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

No processo educativo, acredita-se que a qualidade da mediação é o ponto central, pois o educando, principalmente na época do seu processo formativo, passa por vários conflitos de sentimentos, ou seja, são estresses diários não só de ordem acadêmica, mas também familiares, financeiros, questões de saúde, enfim situações que desestabilizam emocionalmente o aluno. Em virtude destas situações percebidas nesta minha jornada que iniciou em 2019, visto que situações inesperadas acontecem, passamos a entender que o coordenador(a) faz parte de um processo dinâmico, que depende do envolvimento e articulação tanto na SEMED quanto na IES e também com os professores formadores, para facilitar a emergência do desenvolvimento de todas as ações necessárias para o imediatismo dos resultados e também na intervenção de possíveis conflitos. Não obstante, houve uma demanda de apoiar cada caso que vinha surgindo, entendendo que o papel do coordenador, não era só técnico, mas principalmente humano, acolhedor, de empatia e porque não de proteção. Acredita-se que o segredo está em o coordenador saber trabalhar em equipe, construindo elos de ligação e bons relacionamentos para facilitar seu desempenho diário, haja vista, que ninguém constrói nada sozinho, dependemos uns dos outros em quaisquer circunstâncias. “Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas” (FREIRE, 1995, P. 57).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa envolveu um estudo bibliográfico, fazendo um levantamento de publicações e artigos de renomados autores que apoiassem o trabalho. A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32). Sendo assim, nos aprofundamos na leitura para refletir e aprofundar a escrita na fundamentação teórica.

Fizemos uma busca de documentos na SEMED e no Núcleo de Ensino Superior, com o intuito de coletarmos dados a respeito da quantidade de professores formados pelo Parfor que cursaram aqui pelo município e também os que se deslocaram para outras localidades, bem como informações pertinentes aos funcionários e alunos do curso regular da Universidade e seu tipo de vínculo com a mesma. “A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados cientificamente ou analiticamente. A pesquisa documental tem objetivos específicos e pode ser um rico complemento à pesquisa bibliográfica” (FONSECA, 2002, p. 32).

Também complementamos este estudo com uma pesquisa de campo, buscando narrativas de alunos cursistas e egressos das turmas de Pedagogia, respondendo a seguinte indagação: *Qual a influência da coordenação local durante o processo da sua formação acadêmica?* Com isso, pretendemos trazer a realidade que pretendemos investigar, buscando informações diretamente do público pesquisado e com isso dar mais vitalidade à pesquisa.

Segue abaixo o relato de algumas experiências que os alunos vivenciaram, suas emoções, dificuldades, descobertas e a importância dessa formação na vida profissional e pessoal, realçando a importância da participação do(a) coordenador(a) local nessa trajetória.

A coordenação local sempre se fez presente em todas as aulas ministradas, sempre buscando parcerias com os mestres e acadêmicos do curso. Muito atuante em seu exercício, preocupada com a questão do espaço, material e toda a organização para que possamos obter uma aula de qualidade. Muito presente nas integradoras, assídua nas reuniões, sempre facilitando a conexão entre os acadêmicos e mestres. Quando comecei cursar pedagogia, a coordenação atual já se fazia presente nas outras turmas, com muita atenção e simpatia reunida por turma e organizava de forma coletiva para um único objetivo (DAVID LIMEIRA, ACADÊMICO FINALISTA DE PEDAGOGIA).

Eu enquanto Cursista da UEA do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de conhecer Coordenadoras de Excelência. Elas foram a chave de partida no curso enquanto Coordenadoras! Suas Influências e Incentivos foram primordiais para minha Formação Acadêmica, ou seja, seu apoio e palavras de dedicação me enriqueceram para meu empenho, visando máxima qualidade na Formação Docente, pois eu Formadora de Conhecimento precisava me adequar e adentrar na Área de minha Docência e levar para sala de aula Metodologias Inovadoras, e não ser mais um "Fazer de conta" em sala de aula. A prática pedagógica do Professor Cursista é ponto de partida e de chegada da formação, articular e traduzir conhecimentos, ou seja, novos saberes, construído no espaço formativo em novas práticas entre Teoria e prática. Portanto, suas Influências, palavras de Incentivos foram sábias para a minha Formação Acadêmica (OLÍVIA, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

Os relatos acima enfatizam as influências positivas da coordenação local durante o processo de formação, que inclusive contribuiu com a prática desses alunos em sala de aula. Outro ponto observado como destaque, são os momentos de atenção e simpatia levados em consideração, o que nos remete a confirmar a importância da atuação da coordenação nesse processo.

O nosso processo acadêmico é sempre desafiador e poder contar com pessoas parceiras é gratificante. E a coordenação local foi uma das parcerias positivas que tivemos, se colocou à disposição e juntos pudemos vencer as dificuldades e avançar (DANIELE PEREIRA, ACADÊMICA FINALISTA DE PEDAGOGIA).

Nesse processo a coordenação local foi de suma importância desde o momento da inscrição até a colação de grau, pois é por ela que passam todas as informações que precisamos, e as nossas dúvidas e reclamações são sanadas por ela, durante a nossa jornada acadêmica ela nos auxilia com as professoras ministrante, com os materiais necessários e até com as atividades integradoras, por isso ter uma coordenação local é de total relevância no nosso processo acadêmico durante o PARFOR (GRASIELLY DE SOUZA, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

A coordenação local, me ajudou em todo momento em que eu precisei, se hoje estou concluindo esse curso de Pedagogia com êxito posso dizer que grande parte dessa contribuição veio da coordenação local, principalmente no período pandêmico que para mim e acredito que para meus colegas também não foi nada fácil, mas a nossa coordenadora nos ajudou como ela podia e nos ajuda até o presente momento, desta forma posso afirmar que a parceria o empenho é sua dedicação como coordenadora, influenciou muito no processo da minha vida acadêmica. Sempre que precisei de qualquer informação, documento, orientação busquei a coordenadora local e todas as vezes fui bem atendida, a essa profissional todo o meu apreço e agradecimento (ANA MARIA PEREIRA NUNES ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

A influência da coordenação local foi de suma importância, pois era por meio dela que podíamos ter um bom diálogo com os professores que vinham ministrar suas aulas. Tenho plena certeza que sem essa parceria entre coordenador, professores e acadêmicos, não teríamos tido um bom desempenho em nossa formação acadêmica (CHRISTIANA VASCONCELOS, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

As relações interpessoais é um dos argumentos que mais se destaca nas falas expostas, ou seja, entendemos como algo que favorece o lado socioemocional do educando, facilitando conseqüentemente o bom andamento das suas atividades acadêmicas. Com isso, observamos que para a função de coordenador, não basta apenas possuir competências técnicas para realizar suas funções, mas também competências emocionais.

Falar da coordenação local durante a minha formação é algo desafiador, pois recordo-me que durante a jornada acadêmica, passamos por quatro coordenações. No início do curso as primeiras coordenadoras deixaram um pouco a desejar seu trabalho pedagógico para com os acadêmicos, pois não tinham diálogo, já na última coordenação, notamos que o trabalho fluiu. A mesma apoiava e procurava ajudar os acadêmicos. Sabemos que o programa Parfor é desafiador e sem o trabalho do coordenador local, os alunos ficam sem direção. Portanto, a influência da coordenação local é de suma importância para a formação acadêmica para que o aluno se sinta estimulado e valorizado e para chegar a conclusão do curso, é preciso

que a coordenação seja flexível e esteja sempre pronto para enfrentar novos desafios (OLÍVIA EGRESSA DO PARFOR/UEA).

Em todo processo de formação acadêmica a relação com a coordenadora do Parfor foi de extrema importância. No cotidiano de estudo na universidade tínhamos como referência nossa coordenadora que sempre esteve presente e apoiando cada momento que solicitávamos algo. Seja para nossas aulas, seja a cada período e disciplinas. Os coordenadores estavam presentes principalmente nos períodos de estágio para auxiliar com informações sobre o curso. Essa parceria foi de grande importância acadêmica. (ALZENETE ALVES, EGRESSA DO PARFOR/UEA).

A fala dos(as) acadêmicos(as) reconhecendo o apoio e dedicação da coordenação como influência significativa na sua formação, nos remete ao que escreveu Paulo Freire (1992, p. 155) “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante! Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. O trabalho do coordenador em um curso do Parfor, deve ser significativo ao ponto de fazer sentido na vida das pessoas ao seu redor e de alguma maneira causar transformações no percurso destes sujeitos que estão em processo formativo e, por conseguinte, sendo transformado por eles porque não somos seres perfeitos, estamos em um ciclo de constante evolução. Se isso acontecer é porque toda dificuldade e esforço investido valeu a pena.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das informações supracitadas, ressaltamos a importância do(a) coordenador(a) local do Parfor em cada município em que o programa se faz presente, mas nos protelando especificamente sobre Nova Olinda do Norte, pois pudemos evidenciar esta pesquisa por meio de um embasamento teórico, documental e pesquisa de campo, na qual atingimos a finalidade proposta no início deste estudo, haja vista que os relatos também contribuíram para dar mais vitalidade ao trabalho que resultou em uma análise consistente e capaz de contribuir com futuras práticas que visam primar por uma qualidade no processo de Formação Continuada de Professores, em que as falas dos envolvidos se emaranham para uma reflexão e movimentação efetiva de fortalecimento do Parfor presencial nos municípios de atuação do Programa.

As respostas positivas que destacamos, são provenientes de acadêmicos cursistas e egressos que se dispuseram contribuir com este trabalho, contando uma parcela de seus sentimentos a respeito da questão norteadora e reafirmando que a pessoa, neste lugar de

coordenador(a) deve ter um perfil de líder e articulador nesse processo formativo, outrossim, interpretamos tais narrativas como sendo o resultado de um trabalho paulatino que vem sendo desenvolvido durante esses anos de envolvimento e dedicação ao Programa Parfor em Nova Olinda do Norte, percurso este que contribuímos na formação duas turmas de Pedagogia em 2022 e mais uma em curso com previsão para encerramento neste ano.

Inegavelmente, tivemos muitos obstáculos a serem superados que não chegam perto de muitos que ainda estão por vir, visto que faz parte da travessia de qualquer jornada. Ademais, pretendemos avançar aprendendo com cada experiência cotidiana vivenciada e seus conflitos, sejam eles de cunho pedagógico, administrativo ou político, mas que sejam ultrapassadas visando a qualidade da inter-relação entre os pares, em favor da boa convivência e respeito às diferenças, o que consequentemente gera, desse equilíbrio, um trabalho de excelência. Em virtude disso, acreditamos no impacto social que esta pesquisa oferece para a sociedade, à medida que destaca este profissional em um lugar de importante influência na vida acadêmica destes sujeitos em formação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04/05/2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 24. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1997.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000.

TREVISAN, Antoninho Marmo. **Empresários do futuro** – como os jovens vão conquistar o mundo dos negócios. 4. ed. São Paulo: Editora Infinito, 2000.

UNIÃO, Diário Oficial. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 220, de 21 de dezembro de 2021**. Disponível em: Portaria-Capes-220-2021-12-21.pdf (abmes.org.br). Acesso em: 08/05/2021.



## **O PARFOR COMO POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES COM NECESSIDADES FORMATIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAZONAS**

---

**Simone Souza Silva** – Doutora em Educação (UFAM) e docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), e-mail: monesilvapin63@gmail.com.

**Arminda Rachel Botelho Mourão** - Doutora em Educação e docente do PPGE/UFAM, e-mail: arachel@uol.com.br.

---

### **RESUMO**

Este estudo teve por objetivo refletir a respeito do curso de Pedagogia/Parfor como possibilidade de formação profissional para professores com necessidades formativas em territórios do campo no Amazonas. Faz parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola do campo e que resultou na tese de doutorado defendida em 2017. Os autores que fundamentaram o estudo foram Arroyo (2007), Pimenta (2007), Saviani (2009), Galindo (2011), Lima (2013), Bandeira (2014) e Brzezinski (2016). A primeira etapa do estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica no site da CAPES em dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordassem acerca da categoria necessidades formativas de professores. A segunda etapa do estudo consistiu na análise dos impactos do curso Parfor na atuação profissional de professores em escola do campo. A partir do estudo, constatou-se que a abordagem das necessidades formativas de professores é um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento, o que pode ajudar a (re)pensar a formação de professores, que precisa partir de uma perspectiva transformadora de educação, que mobilize os professores à tomada de consciência, sobretudo, a de que são capazes de assumir sua condição de sujeitos na luta por uma educação humanizadora, uma educação para si. Constatou, por fim, que o Parfor constitui uma política que possibilita formação inicial e continuada a professores com necessidades formativas, especialmente os professores que atuam em escolas do campo.

**Palavras-Chave:** Necessidades Formativas; Análise de Necessidades; Formação de Professores.

---

### **ABSTRACT**

This study aimed to reflect on the Pedagogy/Parfor course as a possibility of professional training for teachers with training needs in rural territories in Amazonas. It is part of the results of research carried out in a rural school that resulted in the doctoral thesis defended in 2017. The authors who supported the study were Arroyo (2007), Pimenta (2007), Saviani

(2009), Galindo (2011), Lima (2013), Bandeira (2014) and Brzezinski (2016). The first stage of the study consisted of bibliographical research on the CAPES website in master's dissertations and doctoral theses that addressed the category of teachers' training needs. The second stage of the study consisted of analyzing the impacts of the Parfor course on the professional performance of teachers in rural schools. From the study, it was found that the approach to the training needs of teachers is a field of knowledge still under construction that needs further deepening, which can help to (re)think teacher training, which needs to start from a perspective transforming education, which mobilizes teachers to become aware, above all, that they are capable of assuming their condition as subjects in the fight for a humanizing education, an education for themselves. Finally, it found that Parfor constitutes a policy that enables initial and continued training for teachers with training needs, especially teachers who work in rural schools.

**Keywords:** Training Needs; Needs Analysis; Teacher training.

---

## INTRODUÇÃO

No cenário em que vivemos, parece estarmos sempre insatisfeitos com o que fazemos, com o que somos, e com o que aprendemos. Entretanto, paradoxalmente, esse quadro de “insatisfação” é a garantia da própria sobrevivência. Isso porque a satisfação completa de nossas necessidades inviabiliza a produção, levando à estagnação (BANDEIRA, 2014).

Iniciar a reflexão deste texto com a assertiva de Bandeira (2014) foi uma escolha nossa por reconhecermos a importância dessa temática e suas implicações para a ação do professor, em sua dimensão pessoal, profissional e institucional. Essa assertiva é corroborada por Cortella (2012), que em seu livro “Não nascemos prontos! Provocações filosóficas”, traz o “surpreendente” Guimarães Rosa que dizia: “O animal satisfeito dorme” com o propósito de nos alertar contra o grande risco de cairmos na monotonia existencial, na redundância afetiva e na indigência intelectual porque “a satisfação acalma, limita, amortece”. A insatisfação, ao contrário, nos move a criar, inovar, modificar, enfim, a nos reconstruir.

E nós, professores, enquanto agentes de transformação, jamais podemos nos sentirmos satisfeitos com o estado de coisas, tal qual se apresenta no cotidiano da profissão docente. Afinal, a insatisfação humana com a realidade presente é o passo inicial para a manifestação de necessidades, pois o homem não tem apenas necessidades, é um ser que inventa ou cria suas próprias necessidades (VÁZQUEZ, 2007). *Mas, afinal, o que são*

*necessidades formativas e o que os estudos que tratam a respeito das necessidades formativas de professores revelam?*

A palavra necessidade tem várias definições, sendo marcada, pela ambiguidade podendo designar fenômenos diferentes como um desejo, um interesse, uma vontade, a precisão de alguma coisa, uma exigência que “remete para algo que falta” (PIMENTA, 2007).

Lima (2013) estudou o termo necessidade à luz do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels (2002) e, posteriormente, de outros teóricos que ampliaram a compreensão desta categoria, como Leontiev (1978). Em Marx e Engels, Lima (2013, p.85) nos esclarece que “o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para fazer sua história”. Mas, antes, o homem precisa atender necessidades básicas, como “comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2002, p. 85), o que pode ser obtido por meio do trabalho. [...] “satisfeita esta primeira necessidade, à ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades - e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2002, p. 41).

De Leontiev (1978, p. 16), a autora nos traz a categoria “necessidades biológicas” e para satisfazê-las, o homem precisaria desenvolver os meios de produção que lhe assegurassem a sobrevivência dia a dia, isto porque o desenvolvimento das necessidades decorre do desenvolvimento das atividades humanas mediante o desenvolvimento dos meios para satisfazê-las. Satisfeitas essas necessidades, surgem novas necessidades, onde o “homem estabelece objetivos para si mesmo e cria novos objetos” (p. 15) e isso se constitui em primeiro fato histórico. Leontiev (1978, p. 36) propugna que o “[...] aumento da população origina novas necessidades”, uma vez que as relações que os homens estabelecem entre si e os modos de produção para sobrevivência humana os levam a criar necessidades comuns. Leontiev (1978, p. 17, grifo do autor) compreende que o “desenvolvimento da produção mental gera certas necessidades que só podem existir na presença de um ‘plano de consciência’”, ou seja, existem necessidades superiores, consideradas tão ou mais importantes que aquelas e que precisam ser supridas.

Leontiev nos adverte para o fato de que a maioria esmagadora das pessoas acaba por contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural nos limites das funções que lhes são destinadas, ou seja, só tem acesso à apropriação das aquisições produzidas pela humanidade dentro de padrões miseráveis. E defende um plano de consciência para a

percepção das necessidades, por entender que quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Assim, Leontiev nos ensina que educar significa humanizar e humanizar, por sua vez, significa criar novas necessidades humanizadoras e desenvolvintes.

Bandeira (2014, p. 55) afirma ser “inerente à condição existencial do homem ter necessidades, que, de fato, transcendem às questões peremptórias básicas, tais como: as biológicas, as de segurança e as sociais”. Necessidades indispensáveis à vida não se limitam à mera sobrevivência, também surgem historicamente, presentes nos aspectos culturais, hábitos, valores, de pessoas de uma determinada sociedade. Assim, desejos, preocupações e dificuldades podem ser necessidades camufladas, mas ainda não são as necessidades fundamentais e determinantes. Quanto às necessidades formativas, estas estão ligadas às necessidades de:

[...] saberes, saberes fazer e as disposições atitudinais, mobilizáveis em competências profissionais, de que carece quem quer ser ou já é professor, bem como também os desejos, expectativas e interesses de desenvolvimento profissional de que os professores possam ser portadores, na perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida, da introdução de mudanças e inovações na escola e na sala de aula, e da resolução de problemas que aí possam ocorrer (ESTEVES, 2007, p. 8).

Esteves (2007) esclarece que os saberes propostos na formação não valem por si mesmos, mas pela verificação em concreto da sua pertinência quando se trata de mobilizar esses saberes para agir. Inclusive, segundo a autora, “muitos levantamentos de necessidades não atendem, em nada, ao contexto onde os professores trabalham nem à superação das dificuldades que aí possa haver” (ESTEVES, 2007, p. 8). E aponta preocupação quanto às distintas necessidades formativas tanto de candidatos a professores (formação inicial) quanto de professores já em exercício (formação contínua), visto que tudo o que os estudos apontam acerca das diferenças entre professores novatos e professores experientes, ciclos de vida e de carreira dos professores indicam tendências de ser e estar na profissão.

A definição apresentada estabelece uma distinção entre “necessidades = carências, faltas ou défices de formação” e “necessidades = desejos, expectativas ou interesses de desenvolvimento e aprofundamento de competências”. Mas, geralmente, prevalece a primeira acepção nos levantamentos feitos. Assim, “importa reconhecer outras que decorrem do projecto de desenvolvimento profissional de que o próprio professor seja

portador e que o impulsiona a querer diversificar a sua acção, inovar, aprofundar aquilo em que já é perito” (IDEM).

Diante deste quadro, a autora nos adverte que o levantamento de necessidades pode ter não apenas um, mas múltiplos enfoques possíveis: (i) o próprio professor, como pessoa e como profissional; (ii) as mudanças e as inovações a introduzir nas escolas por decisão de quem administra o sistema; (iii) a resolução de problemas de cada escola específica. E nos convida a refletir um conjunto de encargos exigentes como possibilidade para ajudar a delinear um sentido para a ação dos professores.

Ter uma concepção pessoal do mundo e da vida tão reflectida, rica e generosa quanto possível; ter um projecto de realização pessoal de que uma parte é o projecto profissional; ter uma postura problematizadora do valor da educação e da escola, assim como dos contextos e das situações concretas de aprendizagem e de formação; ter a consciência de que o seu trabalho e o modo como ele é desempenhado podem fazer a diferença; ter a consciência de que não há uma só forma de ensinar e de que a melhor é a que se revelar mais positiva para os seus alunos; encarar como normal e esperável a emergência de problemas, saber diagnosticá-los, criar hipóteses de resolução, experimentá-las e avaliar os seus efeitos; preservar e usar o espaço de autonomia de decisão que deve ser o seu; estar disposto a responder pelas suas decisões, reconhecer os limites da pedagogia e da acção dos professores e, como cidadão e profissional, exigir as condições sociais que favoreçam a acção educativa da escola - é um conjunto de encargos exigentes? Certamente. Impossível cumprir plenamente? Talvez. Mas é um ideal portador de futuro, porque ajuda a delinear um sentido para a ação dos professores e dos formadores de professores (ESTEVES, 2007, p. 11).

Conforme Galindo (2011), a temática necessidades formativas para o professor tem seu início na década de 2000 no contexto brasileiro, com pesquisas oriundas de teses e dissertações, cujos resultados apontam para “a distância de um caminho a trilhar para agregar as análises de necessidades como estratégia de formação comprometida com o desenvolvimento profissional” (GALINDO, 2011, p. 85). Argumenta que “poucos são os trabalhos que arriscam considerações voltadas ao contexto formativo geral do professor, tomando suas dimensões pessoais e culturais, bem como relações entre o campo legal das reformas educativas com o contexto social, histórico e econômico do país” (IDEM).

Na concepção de Bandeira (2014), o conceito de necessidade não se restringe ao que se aspira, ao que se prefere ou, ainda, às preocupações, mas, especialmente, com a perspectiva do movimento e da possibilidade de que, por meio do trabalho colaborativo e reflexivo, professores compreendam suas necessidades em sua multidimensionalidade, para além do lugar comum de diagnóstico. E nos adverte para o grande risco de que se a pesquisa apenas detecta as necessidades, esvazia-se da história, da vida social dos seus diretos

interventores. Insiste que não basta apenas pesquisar e constatar necessidades, é necessário que os partícipes transitem da consciência em si (consciência ingênua) para a consciência para e com o outro, no qual o processo é elucidativo e se dá de forma consciente. Assim, Bandeira (2014, p. 201) defende que “pensar e realizar a formação de professores em direção a uma perspectiva crítica passa pelo entendimento da práxis como atividade transformadora”.

A defesa de Bandeira está em consonância com o argumento de Marx, de que não basta interpretar o mundo, importa transformá-lo por meio de uma revolução radical, “a revolução de necessidades radicais, cujos pressupostos e lugares de nascimento parecem precisamente faltar” (MARX, 2005, p. 152-153). E isso exige que educadores e suas opções pedagógicas estejam no caminho de práxis revolucionária, como condição para que a educação nos possibilite desenvolvimento (VÁZQUEZ, 2007).

Barbier e Lesne (1986), precursores da análise de necessidades na proposição pedagógica e educativa, compreendem que a análise de necessidades na fase inicial da formação garantiria a adesão dos formandos àquela formação, o que, contribuiria significativamente para o trabalho a ser desenvolvido junto a eles. Estes autores valorizam a perspectiva dada pelos professores quanto às suas necessidades pessoais e profissionais, isto porque reconhecem no professor, o elemento mais importante para uma educação de qualidade.

As necessidades formativas, conforme Galindo (2011), emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais e desafiam os processos formativos. Isto porque as relações que os professores estabelecem no trabalho, na convivência social e pessoal são fatores que influenciam significativamente na manifestação e no estabelecimento de necessidades bem como na forma em que se busca a superação delas.

Portanto, pensar as necessidades formativas dos professores só tem sentido considerando o contexto mais amplo de sua realidade socioeconômica, política e cultural concreta. Trata-se de um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento tendo em vista sua contribuição para uma educação mais humana, uma educação para si. E uma educação para si exige que os professores revelem conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade concreta, ampliem sua consciência, o que exige um



planejamento prévio do trabalho educativo, uma atitude não cotidiana e uma consciência mais profunda de seu papel social (DUARTE, 1999).

## **O PARFOR E OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO AMAZONAS**

A ausência de um corpo de profissionais qualificados e estáveis constitui um problema complexo e impõe a necessidade de tornar a profissão docente mais atrativa, o que exige “políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável [...] para as escolas do campo” (ARROYO, 2007, p. 172). Afinal, diante da problemática de necessidades formativas, os professores veem na qualificação profissional uma condição necessária para se manterem nas escolas do campo, contribuindo para os processos educativos nela desenvolvidos.

E nessa perspectiva, consideramos relevante a estratégia de formação de professores, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado para atender aos professores com cursos de: a) primeira licenciatura - para os que não tem formação superior; b) segunda licenciatura - para docentes em exercício há pelo menos três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica - para docentes graduados, mas não licenciados. Entre os objetivos previstos no Parfor, destacamos aqui o I, que objetiva promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e o VII, que visa ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.

Por meio desta política, a professora Dore<sup>1</sup>, que trabalha há 15 anos em uma escola do campo no Município de Parintins, cursou História por meio da oferta de turma especial de 2ª Licenciatura. Considerando que o curso Normal Superior, o qual havia participado anteriormente por meio do Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR), lhe dava respaldo para trabalhar apenas as séries iniciais do

---

<sup>1</sup> Nome fictício para resguardar a identidade da professora

Ensino Fundamental e como ela ministrava a disciplina de História para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sentiu a necessidade de fazer esse curso.

A participação da professora Dore no curso de 2ª licenciatura em História oferecido pelo Parfor, possibilitou-lhe “mais conhecimentos, mudanças na forma de pensar nas concepções e práticas, a perceber questões que antes não me importava, principalmente a valorizar o espaço onde vivo”. Por meio deste curso a professora viveu “a experiência concreta da metodologia do ensino com pesquisa”. E embora as “dificuldades em entender essa metodologia porque antes dessa experiência formativa não tinha a prática da pesquisa, realizei a pesquisa no lugar onde moro, a qual resultou na produção do artigo final do curso de História do Parfor” (Professora Dore, 2016).

A satisfação da realização de sua necessidade formativa configura uma realidade premente nas escolas do campo no território amazônico, nas quais, geralmente, os professores formados em uma área de licenciatura assumem disciplinas diferentes de sua formação. A situação vivida pela professora Dore se assemelha, assim, a de muitos outros professores, que vão em busca de formação profissional acreditando que esta pode gerar empregabilidade.

No entanto, as relações de trabalho que regem a profissão docente estão permeadas por imposições dos princípios da sociedade capitalista, materializadas, dentre outras formas, na falta de estabilidade na profissão, na qual:

As medidas propostas não indicam uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam [...] um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade (MAUÉS, 2011, p. 84).

Trata-se de um problema que precisa ser compreendido para além da função social destes profissionais, que apesar de suas necessidades formativas, do compromisso ético político e do engajamento social com a comunidade escolar, como é o caso da professora Dore, reconhecemos que isso não é suficiente.

Esta situação traz à tona a contradição que impera na estratégia do governo de instituir uma política de formação de professores. Está em contradição ainda com o que regulamenta o PNE (2014-2024) especificamente no que concerne à estratégia 15.9, a qual prevê:

cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível

médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício na docência.

Brzezinski (2016, p. 36), ao fazer análise desta estratégia enfatiza que a formação preconizada pela estratégia 15.9, tem sido reivindicada ao Estado pela Anfope em lutas deflagradas desde 1983, a qual defende que todo profissional da educação deve ser formado em nível superior e admitido por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual foi preparado. A autora esclarece que a Anfope acrescenta a essa reivindicação que o processo formativo deve ser fomentado com recursos públicos da União, implementado por instituições públicas de qualidade social reconhecida, de forma a destinar verba suplementares aos Estados e Municípios.

A assertiva de Brzezinski (2016) indica que a defesa de uma formação em nível superior e admissão por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual o professor foi preparado não é nova. No entanto, na prática, este problema, que é de valorização social da profissão persiste e nesse sentido, Souza (2010, p. 347) pondera que “é preciso que nós, professores, nos mobilizemos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores”.

Precisamos avançar mais, afinal, as políticas docentes impostas aos professores, os enfraquece e os imobiliza enquanto categoria. Neste sentido, concordamos com Saviani (2009, p. 153), quando assim se posiciona frente ao tema da formação de professores:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

A assertiva de Saviani é deveras pertinente, e constitui uma espécie de convite a nós professores para nos mantermos firmes e organizados, enquanto professores lutadores e construtores de outros caminhos para essa problemática. Afinal, “não só pela especificidade de nosso trabalho de formação e de pesquisa, mas por seu vínculo ético-político, cabe-nos

buscar caminhos de superação como tarefa de cada um e coletiva” (FRIGOTTO, 2011, p. 252).

Inclusive, foi nesse desafio que um pequeno grupo de professores do Centro de Estudos Superiores de Parintins se lançou ao inquietar o olhar para a realidade, aproximando o diálogo entre universidade e escolas do campo, por meio de experiências interdisciplinares no processo de formação de professores, nas quais buscou conhecer e refletir sobre as necessidades formativas e desafios educacionais inerentes aos territórios camponeses.

A partir deste compromisso o grupo de professores desenvolveu o Projeto de Extensão *Experiências didático-metodológicas interdisciplinares em escolas de educação do campo: possibilidades para dinamizar o ensino e potencializar a iniciação científica no Baixo Amazonas*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) através do Programa Novos Talentos (Edital nº 55/2012).

O Programa Novos Talentos foi crucial ao apoiar financeiramente práticas de ensino, pesquisa e extensão em escolas do campo, nas quais os graduandos vivenciaram ricas experiências interdisciplinares em seu processo formativo. Inicialmente, os estudantes fizeram leitura de textos que abordavam sobre educação do campo no Brasil e na Amazônia, os quais foram discutidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado. A seguir, participaram de formação e oficinas com professores e estudantes nas escolas do campo

As dúvidas e inquietações que as leituras geraram nos licenciandos, fortalecidas no diálogo por meio das rodas de conversa e encontros de formação com os professores, oficinas com estudantes e diálogo com os comunitários constituíram um passo inicial importante de práticas de ensino, pesquisa e extensão articulados à educação do campo no Curso de Pedagogia. Tais experiências despertaram nos licenciandos o interesse por estudos da educação da classe trabalhadora camponesa, o engajamento pessoal nas lutas coletivas, firmou a escolha pela profissão docente na esperança e ousadia de ajudar a construir a educação do campo que queremos. Daí nosso compromisso, nossa busca!

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Buscamos neste estudo refletir a respeito das necessidades formativas de professores que atuam em escolas do campo. No processo da reflexão, vimos que esta

abordagem não é nova, no entanto, trata-se de um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento, como forma de contribuir para (re)pensar na formação de professores.

Certamente, a busca constante por qualificação profissional advindas de necessidades formativas, como aconteceu com a professora Dore que participou do curso de 2<sup>a</sup> Licenciatura em História pelo Parfor corrobora para uma mediação dos processos educativos, ancorada em conhecimentos teóricos sólidos. Tal processo é imprescindível para alimentar a consciência crítica, que leva os professores a assumirem sua condição de sujeitos lutadores por uma educação mais humana, uma educação para si e para o outro. E é esta perspectiva de educação e de formação de professores que defendemos e, que a nosso ver, se apresenta como um dos caminhos que devemos trilhar em vista da tão necessária transformação social.

Enquanto professora de instituição de ensino superior e na condição de pesquisadora, pude constatar, por meio deste estudo, o quanto o Parfor se constitui uma política que possibilita de formação inicial e continuada a professores com necessidades formativas, especialmente os professores que atuam em escolas do campo.

Contudo, embora o Parfor tenha impactado de forma positiva na atuação profissional daquela professora, por outro lado, não atendeu à expectativa gerada em relação à estabilidade ao trabalho que ela realizava, visto que devido a questões políticas não pode continuar ministrando a disciplina para a qual se qualificou.

Tal compreensão nos impõe a necessidade de assumirmos nossa condição de professores lutadores e protagonistas, capazes de ajudar no fortalecimento de nossa categoria no enfrentamento da luta por uma formação global de professores ancorada em bases sólidas, mas também por condições dignas de trabalho e valorização social da profissão. Um dos caminhos para tal feito está em nossas ações de extensão, enquanto professores em colaborar para fortalecer as ações de Extensão e Assuntos Comunitários para consolidar a política de extensão e expandir as atividades extensionistas; reafirmando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de Professores e as Contribuições do Estágio para a aproximação com o Mundo Profissional. *In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores*, Águas de Lindóia – São Paulo, 2014.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades Formativas de Professores Iniciantes na produção da Práxis**: Realidade e Possibilidades. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRZEZINSKI, Iria. Plano Nacional da Educação (2014-2024): Território em disputa em face dos projetos educacionais antagônicos? *In: BRZEZINSKI, Iria (org.). Políticas e formação de professores*. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2016 (Pós-Graduação e Pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social, v. 2).

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** provocações filosóficas. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

ESTEVES, Manuela. **Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento**. *In: Conferência - Universidade do Estado de São Paulo, Campus de Araraquara, Brasil*, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan.|abr. 2011.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades Formativas dos Professores dos Anos Iniciais na sua Inserção no Exercício da Docência**. Presidente Prudente: [s.n], 2011.

LIMA, Ruth de Moraes. **Necessidades Formativas e Pedagógicas dos Licenciandos em Física e em Matemática**: compreensão em situações reflexivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.



\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a, educação e a formação docente. A nova regulação? *In: Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 13/04/2017.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho FCLAr - UNESP de Araraquara, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. *In: Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significados, controvérsias e perspectivas.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

## **NARRATIVAS ETNOPOÉTICAS NO PARFOR/AMAZONAS: PERCURSOS DOCENTES NOS MUNICÍPIOS DE NOVA OLINDA DO NORTE E MAUÉS**

---

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

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

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

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

---

### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo apresentar nossas experiências profissionais como professoras formadoras nos municípios de Nova Olinda do Norte e Maués, pelo Parfor, no período de 2020 a 2022. As nossas histórias se encontraram para construção deste escrito no momento em que partilhamos a organização dos encontros formativos, os materiais utilizados e as atividades desenvolvidas com os professores em formação. Foram experiências docentes em duas realidades distintas, no contexto amazônico do Rio Madeira (Nova Olinda) e Rio Maués Açu (Maués), como diz a toada “rio é caminho estrada da vida do povo da amazônida”, e o porquê de apresentarmos as nossas narrativas a partir das Disciplinas: *Matemática na Educação Infantil* e *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, *Estágio Supervisionado I* e *Estágio Supervisionado II*. Disciplinas realizadas em um período que foi marcadamente histórico e trágico para humanidade, em especial, para nós amazônidas, com a pandemia da Covid-19. Mas a formação docente Parfor/UEA acalentou sonhos e a esperança para alcançar a graduação em Pedagogia.

**Palavras-chave:** Narrativas; Etnopoesia; Percursos docentes.

---

### **ABSTRACT**

This article aims to present our professional experiences as teacher trainers in the municipalities of Nova Olinda do Norte and Maués, through Parfor, from 2020 to 2022. Training courses, the materials used and the activities developed with the teachers in training. They were teaching experiences in two different realities, encompassed in the Amazonian context of the Madeira River (Nova Olinda) and the Maués Açu River (Maués), as the tune says “the river is the path of life for the people of the Amazon”, and they are why we present our narratives from the Disciplines: Mathematics in Early Childhood Education and Early Years of Elementary School, Supervised Internship I and Supervised Internship II. Disciplines taught in a period that was markedly historic and tragic for humanity, especially for us Amazonians, with the Covid-19 pandemic. But Parfor/UEA teacher training nurtured dreams and hope to achieve graduation in Pedagogy.

**Keywords:** Narratives; ethnopoeetry; teaching paths.

---

### **SENTAMOS NA CANOA E COMEÇAMOS A REMAR...**

No Amazonas, os rios representam os caminhos e por ele o povo se desloca, a expressão “rio comanda a vida” aqui também representa o processo de formação de professores da Educação Básica que, na sua grande maioria, saem das suas comunidades para a sede dos municípios, assim como, as professoras formadoras saem de Manaus percorrendo os rios para chegar até cada um dos municípios. Navegação que não está representada apenas como uma questão geográfica, mas ao encontro dos desafios da formação docente e dos navegantes da docência.

Na primeira seção, *Navegâncias na formação de professores/as e docências amazônicas*, o texto inicia localizando a formação pelo Parfor, na Universidade do Estado do Amazonas. Trata-se da oferta de formação para professores da Educação básica atendendo uma exigência da legislação, mas também, oferecendo a oportunidade para professores/as da comunidade local, das comunidades ribeirinhas, bem como envolvendo a interculturalidade, considerando a presença dos povos originários Maraguá, Munduruku e Sateré-Mawé para cursarem a graduação em Pedagogia. Os/as professores/as em formação, na sua grande maioria, são moradores do lugar, foram alunos/as nessas comunidades e com

o ensino médio passaram a ser professores/as.

Navegar por estes processos formativos, diante deste cenário amazônico, com seus sujeitos, suas culturas, seus cotidianos, exige dos seus navegantes construir processos que respeitem as histórias de vidas e contribua à profissionalização docente.

Na sequência, o texto apresenta que as narrativas foram construídas a partir das experiências de dois componentes curriculares, ministrados no período da pandemia da Covid-19. Destaca os marcos legais para a organização dos processos de ensino e aprendizagem, no período de isolamento e traz importantes reflexões sobre os efeitos colaterais do vírus, nos modos de viver e conviver da sociedade com os impactos sociais, econômicos e afetivos nos municípios de Nova Olinda e Maués.

Na segunda seção, *O que temos a contar: navegantes da docência pelos rios Madeira e rio Maués-Açu*, o texto faz uma incursão sobre cada um dos rios, apresentando seus percursos e histórias de cada município e culturas. Neste cenário, as narrações formativas das navegantes são construídas a partir da experiência dos componentes curriculares de Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.

O componente curricular Estágio Supervisionado ministrado em Nova Olinda do Norte, traz um olhar para a formação docente a partir da relação teoria e prática presente no processo formativo, suas narrativas apresentam o caráter epistemológico, reflexivo e de acompanhamento do cotidiano escolar. Foram apresentadas sua organização, desde a escolha dos textos até o processo de acompanhamento.

Com relação às aulas em Maués, os componentes curriculares ministrados para a turma foram *Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, com carga horária de 60 horas e *Estágio I*, com carga horária de 150h, sendo 90 horas na prática e 60 horas realizadas no formato “Não presencial”. Para a descrição dessas experiências, as distinguimos em três momentos: Cenário 01- *Jurupari: Quem disse que havia a conectividade pela internet para as aulas?*; Cenário 02 - *Lagarta de Fogo Sateré: Expectativa e a realidade para conhecer a turma de Pedagogia Parfor/Maués*; Cenário 03 - *Papagaio falante Maués: O encontro presencial com a turma no Estágio I*.

## **NAVEGÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E DOCÊNCIAS AMAZÔNICAS**

O eco das vozes e a via das águas no itinerário da formação de professores/as da Educação Básica no mundão amazônico é sem dúvida um espaço legítimo de construção, reconstrução e socialização de conhecimentos no/do cotidiano, face a complexidade e o encantamento no dinamismo da diversidade de saberes e fazeres, haja vista, o descortinar da cultura escolar associada ao processo de reflexão das práticas pedagógicas intrincado à formação docente:

A formação [...] incorporada na complexidade constitui-se como uma experiência etnopoética, que, entrelaçada ao universo existencial, mítico, simbólico e cultural da escola, conduz e é conduzida pelos professores e pelas professoras, tendo como ponto de partida as suas próprias vidas e o conjunto de experiências que delas originam e são originadas (WANZELER, 2019, p. 223).

Nesse sentido, tratando-se de formação de professores/as, o Decreto de nº 6.755/2009 instaurou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e para atender o dispositivo deste decreto foi efetivado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) através da Portaria Normativa nº 09/2009, em regime de colaboração entre a União, representada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Secretarias de Educação dos Estados, dos municípios, do Distrito Federal e as Instituições Públicas de Educação Superior (BRASIL, 2009). A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) atua com o Parfor de maneira presencial desde 2009.

Desse modo, diante do cenário amazônico no que discerne ao processo de organização e de produção do conhecimento, a formação e profissionalização docente de professores/as vêm ao encontro dos dispositivos legais do Parfor, o qual surgiu da necessidade de ofertar cursos de formação superior direcionados aos docentes em exercício na rede pública da Educação Básica:

Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2009).

Portanto, é necessário que os processos formativos no Parfor/UEA estejam calcados em reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar das variadas comunidades, possibilitando a valorização dos saberes e das vivências que os/as professores/as em formação possuem.

A partir disso, é relevante destacar que no ano de 2020 espalhou-se pelo mundo a Covid-19. Devido a calamidade que se configurou em virtude do elevado número de casos, houve a paralisação das aulas presenciais no dia 16 de março de 2020, foram suspensos, de modo geral, os estudos devido à gravidade do vírus, e as medidas adotadas naquele momento foram suspender as aulas para manter o isolamento em casa.

Essa intervenção ocorreu conforme o decreto 4.780, de 16 de março de 2020, que relata sobre a situação de emergência no município de Manaus, resultando nos Decretos 42.061 de 16 de março de 2020, o 42.063 de 17 de março de 2020 e o 42.085 de 18 de março de 2020, e, ainda, sem prejuízo destes, o Decreto 42.087 de 19 de março de 2020, que afirmam a suspensão por 15 dias do seguinte serviço público essencial, nos termos do Decreto 42.087/2020, Art. 1º, inciso I - as aulas, no âmbito da rede estadual pública de ensino em todos os Municípios do Estado, integrada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto, bem como do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas e da Universidade do Estado do Amazonas.

Barros (2020), em seus estudos: *A Educação em tempos de Pandemia: desafios e possibilidades*, descreveu:

O século XXI foi surpreendido pelo coronavírus, a Covid-19. A humanidade recebeu de forma aterrorizante os efeitos colaterais de um vírus letal e pouco conhecido, desafiando a ciência e isolando pessoas no mundo. O ano de 2020 ficará na história com a trágica pandemia que ceifou milhares de vidas no mundo, fechando escolas, estabelecimentos comerciais e alterando a rotina das pessoas que viram suas vidas mudarem de maneira repentina (p. 315).

Além disso, a mesma autora destaca:

A pandemia trouxe à tona questões existentes e adormecidas, como a desigualdade. E o enfrentamento desse momento na história mostra-nos o quanto as dificuldades acentuam-se quando não existe uma política inclusiva e daí as consequências nefastas que distanciam as pessoas por suas condições sociais mais do que as aproximam (2020, p. 317).

Em virtude disso, com diferentes problemas sociais envolvidos nesta avalanche de mudanças cotidianas, foi orientado por autoridades da área da saúde o isolamento social. Ainda não existia a vacina, os casos somente aumentavam e estavam totalmente fora de um



controle sanitário. O distanciamento social foi a alternativa implementada para conter o avanço de contágios e o colapso no sistema de saúde público e privado. Fato que ficou totalmente fora do controle na cidade de Manaus/AM. Quando o Estado do Amazonas foi notícia em nível mundial em dois momentos marcantes: primeiro, o do cenário mórbido da 1ª onda da Covid-19 em abril de 2020 (corpos enterrados em valas coletivas diuturnamente), e segundo, o da 2ª onda em 14 de janeiro de 2021 (faltou oxigênio nos hospitais e as unidades de saúde mais uma vez estiveram superlotadas).

Nova Olinda do Norte e Maués entraram no bojo da escala global de casos da doença que evidenciou a desigualdade educacional e ficou amplamente escancarada para a maioria dos/as estudantes, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Documentos, notícias e comunicados oficiais quase instantâneos informavam os impactos sociais, econômicos e afetivos que a pandemia havia provocado em escala mundial, para nós, no Estado do Amazonas, não foi diferente. A desigualdade educacional galopou quanto ao uso de recursos tecnológicos, pois, boa parte dos/as estudantes não tinha acesso à internet para as aulas no ensino remoto.

A urgência imposta pela Covid-19 e as condições de isolamento social como modo de prevenção, modificou o nosso viver e as formas de trabalho, promovendo mudanças na identidade docente e impondo a implantação de novas estratégias de ensino por intermédio das tecnologias digitais, sendo um deles o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade emergencial que foi utilizada no momento do distanciamento geográfico entre os/as estudantes e professores/as. Behar (2020), pesquisadora da área da educação, com ênfase em Educação a Distância (EAD) e informática na educação, define ensino remoto da seguinte maneira:

“remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (p. 43, grifo do autor).

Desta forma, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi um dos métodos definidos para propor a continuidade aos calendários letivos da UEA nos anos de 2020 e 2021, este trata-se de ações mediadas através de encontros frequentes em plataformas digitais, que respeitou as medidas preventivas e possibilitou o acesso dos/as aluno/as aos conteúdos pedagógicos. Com base nessas premissas, ressaltamos os componentes curriculares

*Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio I* do Curso de Pedagogia Parfor em Nova Olinda e Maués, narrando a experiência de como foram trabalhados por meio da inserção e utilização do aplicativo WhatsApp, como ferramenta digital de ensino e aprendizagem, e a estratégia de interação pedagógica entre as professoras formadoras e os/as professores/as em formação.

## **O QUE TEMOS A CONTAR: NAVEGANTES DA DOCÊNCIA PELO RIO MADEIRA E RIO MAUÉS-AÇU**

O eco das águas  
No espelho brilhoso das águas  
onde tantas vezes o olhar do caboclo se ofuscou  
nasceram muitos poemas  
ao som de cada remada  
que pela selva ecoou...

Celso Braga, 1992

### **RIO MADEIRA: NOVA OLINDA DO NORTE**

O brilho das águas nos encaminha pelo trajeto fluvial que começa como ponto de partida de Manaus com a travessia no Rio Negro e segue pelo Amazonas até o Rio Madeira a 132 km de distância da capital Manaus/AM. Nesse percurso, o balançar das águas navegando e tráfegando no encapelar do banzeiro, o transporte fluvial nos direciona ao caminho do município de Nova Olinda do Norte, que faz limite com os municípios de Autazes, Borba, Itacoatiara e Maués. Diante disso, o caminho retratado, de acordo com Araújo (2014), tem como característica os seguintes aspectos:

O rio Madeira localiza-se na região da Amazônia centro-meridional, com sua nascente em terras bolivianas; mais propriamente no rio Beni na cordilheira dos Andes. À medida que o Beni encontra com a margem esquerda do rio Mamoré é iniciada a formação do rio da Madeira que ocupa uma extensão de aproximadamente de 3.315 km até a sua foz na região central do rio Amazonas (p. 3).

Desse modo, as belezas e paisagens vistas a partir do rio Madeira fazem navegar nas memórias de uma história contada nesse lugar. Conforme Cruz (2020), em 19 de dezembro de 1955, pela Lei Estadual nº 96, o município de Nova Olinda do Norte foi criado com território desmembrado dos municípios de Maués e Itacoatiara, e com sede na localidade foi elevado à categoria de cidade. O município teve sua origem do nome Olinda a partir da

denominação da propriedade do Sr. Fulgêncio Rodrigues Magno, e da expressão do Norte, acrescentada pelo governador do Amazonas na época, Plínio Ramos Coelho. A história do município também está conectada à exploração do petróleo do Amazonas e ficou conhecida inicialmente como a Cidade do Petróleo.

Em Nova Olinda do Norte, as belezas naturais das manifestações artísticas culturais marcam o Festival Folclórico da cidade com cirandas, quadrilhas e os dois bois-bumbás locais. O boi-bumbá Corre Campo ou Touro do Madeira como é conhecido, é caracterizado pelas cores vermelho e branco e é dono de uma torcida apaixonada, tendo suas temáticas sempre voltadas pela preservação da Amazônia. Já o boi-bumbá Diamante Negro, impulsionado pela sua torcida, abrilhanta a cultura do município com a brincadeira de boi-bumbá, retratando a importância da preservação da Amazônia e o amor do caboclo para com Nova Olinda do Norte.

Para Loureiro (2001, p. 56), “a cultura Amazônica onde predomina a motivação de origem rural ribeirinha é aquela na qual melhor se expressa e mais viva”. Nesse sentido, trazer a motivação cultural com as manifestações artísticas desse povo é a expressão do modo de vida no cotidiano da comunidade local. O autor afirma ainda, que as características culturais dos povos amazônicos têm um grande destaque nas comunidades ribeirinhas por manter uma cultura que nutre os valores ao longo da história. Enquanto para Silva (2003), sua organização no modo de vida e estruturação do seu espaço se acentua a partir das necessidades e estratégias de sobrevivência:

(...) os ribeirinhos que organizam seu modo de vida segundo movimento das cheias e vazante dos rios, lagos, paranás, igapós, furos e igarapés. Cada uma dessas categorias possui sua própria forma de se organizar e produzir seu espaço. O modo de ser ribeirinho está caracterizado por uma concepção de natureza diferente, por integrar em seu modo de vida os elementos essenciais disponíveis: as águas e as matas e desses elementos estabelecer suas estratégias de sobrevivência, seus valores éticos, estéticos e seus sonhos (p. 22).

Ante o exposto, face o horizonte amazônico, as práticas de formação docente desenvolvidas pelo Parfor em Nova Olinda do Norte se deram a partir da Resolução Nº 017/2020 - do Conselho Universitário/CONSUNIV que discorre sobre o reconhecimento de oferta especial para os municípios. O curso de Pedagogia é realizado no Núcleo de Estudos Superiores do município e teve início em janeiro de 2019.

O componente curricular ministrado foi Estágio Supervisionado que traz um olhar para a formação docente a partir da relação teoria e prática presente no processo formativo.

É importante ressaltar o que Pimenta e Lima (2006) afirmam sobre as concepções de estágio ao refletir que “o estágio (...) deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (p. 20).

O Estágio Supervisionado II foi trabalhado no segundo semestre de 2022 com carga horária de 150h e tratou dos aspectos relacionados à atuação docente, conforme a ementa do Plano de Ensino que aborda a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na escola e/ou outros espaços educativos. A observação, o diagnóstico e a problematização da realidade do Ensino Fundamental, a construção e execução do projeto ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização e construção de relatório do estágio supervisionado são elementos constituintes desse processo. O objetivo principal consistiu em planejar e desenvolver ações pedagógicas, analisando a realidade educacional de modo a realizar experiências em educação e produzir conhecimentos científicos e formativos, uma vez que:

[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA, 2002, p. 39, grifo do autor).

Nesse sentido, o componente curricular Estágio Supervisionado precisa ser tratado de modo interativo e dinâmico que possibilite ao sujeito refletir sua prática e transformá-la. Vale ressaltar, que ele tem um caráter epistemológico, reflexivo e de acompanhamento do cotidiano escolar. Quanto às atividades desenvolvidas, estas foram organizadas a partir de algumas referências no campo do estágio e as aulas aconteceram de forma presencial, com continuidade das orientações, utilizando o aplicativo *WhatsApp* e o *Google Drive*, garantindo assim, aos/as professores/as em formação, tessituras bibliográficas. Para dinamizar o suporte metodológico, organizamos um caderno teórico com alguns textos que foram trabalhados a partir das necessidades formativas ao exercício da docência. Efetivamente, o caderno teórico trouxe quatro textos visando elementos de fundamentação sobre a prática do estágio supervisionado.

O primeiro texto retratou sobre *Estágio e Docência: diferentes concepções*, das autoras Pimenta e Lima (2006), foi trabalhado através de estudo dirigido e produção textual,

relatando as impressões de como as pesquisadoras conseguiram ressignificar as etapas percorridas e as expectativas para o processo da vivência no estágio.

Logo, o segundo texto de Lima (2008), trouxe a seguinte temática: *Reflexões sobre o estágio - Prática de ensino na formação de professores*. A proposta do trabalho foi explorar com aula expositiva e dialogada, leitura e debate para que os/as professores/as em formação pudessem realizar o fichamento bibliográfico, a fim de fundamentar melhor a compreensão da leitura e também a exposição das ideias da autora por meio das citações.

O terceiro texto teve como título *Oficina de Contação de Histórias para professores dos Anos Iniciais*, de Moura (2017), que traz a narrativa da sua prática em sala de aula. A partir disso, trouxemos uma roda de conversa sobre as experiências do estágio baseada nas leituras dos textos apresentados para apropriação e socialização de saberes.

Já o quarto texto da autora Lima (2016), *A formação no curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé na Universidade do Estado do Amazonas e o estágio como eixo articulador da prática*, traz um recorte das vivências de estágio no curso de Pedagogia, compartilhando experiências do componente curricular de Estágio com a realidade encontrada nas escolas. Com efeito, buscamos assim, através da leitura dialogada do texto e da dinâmica de grupo, trazer uma discussão da realidade apresentada como também as relações do estágio com os sujeitos no cotidiano escolar.

A proposta do Estágio II permitiu ao/a professor/a em formação o olhar por meio da observação e intervenção através da atuação de práticas pedagógicas a partir da organização e aplicação do Plano de Atuação Docente. Sobretudo por representar um suporte mediador a partir das necessidades observadas e apresentadas pela turma, ressignificando através da prática docente a possibilidade de atender e de adequar o seu fazer com o processo de ensino e aprendizagem. Outro instrumento que deu suporte à organização das ações no cotidiano do Estágio foi o caderno de registros e memórias que trouxe ao/a professor/a em formação um suporte na organização dos dados para a realização do relatório de Estágio Supervisionado, como possibilidade também de contribuir para a reflexão da prática e da formação docente.

No que discorre às orientações e acompanhamento do estágio, a turma foi dividida com três professoras orientadoras, após o momento presencial e o retorno das atividades diárias, esse processo foi realizado de forma assíncrona, a vivência do estágio se deu a partir da organização e cronograma das ações a serem desenvolvidas no momento da prática nas

escolas. Logo, cada grupo de orientação se organizou para que a comunicação fosse feita diretamente por meio de mensagens e áudios pelo aplicativo do *WhatsApp* e ligações telefônicas, também com a experiência de acompanhamento de alguns/algumas professores/as pelo *Google Drive*.

A expectativa em contribuir com o processo de formação e profissionalização docente de professores/as em formação no contexto do Parfor vem ao encontro salutar para a ressignificação da prática, haja vista, que o espaço do estágio é também um cenário favorável para troca de saberes, socialização de experiências e de construção de processos na identidade profissional. Para Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O estágio supervisionado traz a especificidade das experiências no chão da escola, proporcionando um reconhecimento da realidade considerando a atuação do acadêmico, o propósito de investigar e encontrar mediações possíveis para melhorar os movimentos e processos pedagógicos:

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Diante da complexidade dessa experiência, o processo formativo no percurso do componente curricular Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte, na região do rio Madeira, perpassa pelas transformações e ressignificações do fazer docente, enfrentando os rios e estradas para afirmação na busca de vivências e experiências docentes, com efeito nas concepções do contexto empírico e nos processos que acontecem através da observação e das experiências vividas nas práticas pedagógicas desse mundão amazônico.

## **NO RIO MAUÉS-AÇÚ: CONTA A LENDA QUE NA ALDEIA DO POVO MAUÉS...**

Da antiga Vila de Luséa, Vila de Conceição e São Marcos de Mundurucania, Maués é um dos quatro municípios mais antigos e recebe o nome da nação indígena Sateré-Mawé.



Encontra-se localizada no Baixo Amazonas no limite fronteiro entre os Estados do Amazonas e Pará. É distante de Manaus cerca de 270 Km e o acesso pode ser de três maneiras: fluvial (barco ou lancha), aéreo e terrestre/fluvial (segue de ônibus até o município de Itacoatiara e de Itacoatiara para Maués). A sede do município é banhada pelo Rio Maués-Açu.

Narrada em lendas, a bela Maués é conhecida pelo título de Terra do Guaraná:

Para os indígenas Maué, o guaraná, é a planta mais poderosa de todas. Eles acreditam que sua semente acaba com as doenças, dá força na guerra e no amor. A lenda narra como a bela Uniaí, após a morte de seu filho, entoa tristes cantos mágicos. Dos olhos do menino nasce o guaraná (FITTIPALDI, 2014, p. 48).

Por ser produtora tradicional da planta que possui o fruto de uma casca bem vermelha e quando maduro a parte interna branca, no imaginário fantasioso, parece um olho humano (raízes da lenda do guaraná). De acordo com dados da Silva (2018), o município tem cerca de 2.600 produtores, o que se estima na produção nacional 2.492 toneladas por ano. A maior produção é comercializada em forma de xarope pela indústria de refrigerantes sabor guaraná que exporta para uma média de 170 países. No contexto local, movimenta as atividades culturais, turísticas e econômicas que são exploradas principalmente na tradicional Festa do Guaraná, celebrada há cerca de 40 anos no mês de novembro e simboliza grande produção e colheita.

A mencionada autora complementa:

A cultura do guaraná possui enorme importância social e econômica para a região de Maués, fazendo parte da cultura e identidade do município, seja com os dias festivos, como a anual festa do guaraná, ou nas manifestações culturais junto ao artesanato, no próprio consumo do tradicional “Çapó”, ou no mais recente e difundido “turbinado”, vitaminado comum no município com diversos outros ingredientes. A verdade é que esse fruto está fortemente presente na cultura e imaginário do povo que o cultiva, vive e respira o guaraná na região desde os tempos ancestrais (p. 19, grifo do autor).

Com relação às aulas do Curso de Pedagogia Parfor/Maués os componentes curriculares ministrados para a turma de Pedagogia/2019 foram: *Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* com carga horária de 60h. O período das atividades não presenciais foi de 09/06/2021 a 17/06/2021. O segundo componente curricular foi *Estágio I* com carga horária de 150h, destas 60h foram realizadas em formato não presencial no período de 16/02/2022 a 19/02/2022 e 90h na prática do Estágio Supervisionado. Nos quais, descrevemos em três momentos: Cenário 01- *Jurupari: Quem*

*disse que havia a conectividade pela internet para as aulas?; Cenário 02 - Lagarta de Fogo Sateré: Expectativa e a realidade para conhecer a turma de Pedagogia Parfor/Maués; Cenário 03 - Papagaio falante Maués: O encontro presencial com a turma no Estágio I.*

O registro do primeiro contato oficial com a turma naquela quarta-feira de 09 de junho de 2021, ainda “cinzenta”, o bom dia pelo grupo de *WhatsApp* foi respondido por três pessoas, de uma turma que listava cinquenta professores/as em formação. Realizamos gravações de pequenos vídeos com breve apresentação. Em seguida, o envio de duas aulas *Power Point* e áudios sobre o Texto 1: *Formação dos conceitos matemáticos e Formação do conceito de número*. E o texto 2: *A importância da História da Matemática* no contexto escolar. Foi uma manhã silenciosa, parecia uma pedra jogada em um lago profundo.

No turno vespertino, a aula de modo assíncrona, que é uma metodologia de ensino e um termo para referir-se às aulas gravadas que geralmente eram enviadas por *WhatsApp* e não existe a possibilidade de interatividade em tempo real, na tentativa de mobilizar os/as professores/as no grupo *Acadêmicos UEA*, foi solicitado que enviassem registros de materiais do dia a dia que representassem a matemática. Os burburinhos das mensagens chegando diretamente de Maués trouxeram diferentes tipos de registros: pratos sobre uma mesa com pupunhas, tucumãs e pés-de-moleque cortados na forma retangular, palmas de bananas, lata de leite, garrafas de café, xícaras e um grupo de professores/as realizando estudos dos textos.

Nesta mesma direção, Aranão (2011) elenca que: “ao longo da história o ser humano construiu seus conceitos matemáticos por meio da utilização de objetos concretos (pedras, sementes etc.), para contar seus pertences, limitar seu território e construir objeto de utilização pessoal” (p. 35):

“Professora não estou em casa, estou na rua aqui vim “no” banco” esta foto dá para trabalhar os degraus, quantas pessoas tem na fila, primeiro, último; alto baixo, grande, pequeno”.

“Professora não estou na cidade, estou aqui em minha comunidade Santo Antônio dos Moraes” (Vozes dos/as professores/as em formação no Componente Curricular Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Noutra imagem apareciam casas de madeira ao fundo, às margens de um lago. Além dos registros fotográficos, enviavam áudios: “Hoje é dia 12 de junho, dia dos namorados, estamos aqui namorando com os estudos”. “Professoras eu não estou entendendo, poderiam me dizer o que é para fazer?” (Vozes transcritas dos/as professores/as em formação no

Componente Curricular Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Com as falas descritas, foi possível percebermos algumas situações: nem todos acessaram as aulas enviadas pelo *WhatsApp* e quem acessava passava adiante em conversas que mais pareciam um “telefone sem fio”. Fatos percebidos durante as avaliações AP1 e AP2 quando disponibilizadas no grupo *WhatsApp*, e, em seguida, choviam mensagens com as mesmas perguntas: “O que é para fazer?”; “Professoras, o que é para fazer?”; “Mandar áudio!”. Queriam a resposta imediata sem realização da leitura. As falas vão de encontro com as análises da pesquisadora Edda Curi (2005) sobre a formação matemática de professores dos anos iniciais ao salientar que: “As especificidades próprias do ensino e aprendizagem de matemática pelas crianças e as características dos professores polivalentes devem ser consideradas no projeto de formação” (p. 1). Neste sentido, o processo de formação docente de professores/as da Educação Infantil e Anos Iniciais requer o desenvolvimento de uma compreensão diferenciada da Ciência Matemática.

Para tanto, é necessário romper medos e crenças limitantes construídas na escolarização e vivenciar a matemática a partir de diferentes concepções de metodologias que realizem diálogos transdisciplinares na prática pedagógica, que aprimorem processos de ensino e aprendizagem e que favoreçam a criatividade e o raciocínio lógico-matemático com a postura investigativa.

Vivenciar a matemática em nosso cotidiano, observando atividades, cabe ao/a educador/a saber propor atividades relacionando as noções de correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação que são os alicerces básicos na construção do conhecimento lógico matemático. Neste sentido, é na formação inicial docente do curso de Pedagogia que se deve proporcionar a compreensão desses conceitos que certamente serão ensinados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I pelo/a docente/pedagogo/a.

A prática docente daqueles/as professores/as em formação inicial, que na maioria das vezes passavam cerca de dois meses longe de suas salas de aula, famílias e comunidades para cursarem as disciplinas da graduação em Pedagogia/Parfor nos encaminha à Freire (2002):

Ensinar exige rigorosidade metódica – adequar as práticas aos saberes que o educando traz de sua realidade. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – que nós professores precisamos saber respeitar os conhecimentos que cada aluno

traz para sala de aula. O ensinar não é transferir conhecimento – o aluno não é uma caixa vazia. Ensinar exige e luta em humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos – o professor tem que saber conviver com as diferenças, compreender seus alunos de forma que não seus direitos. Ensinar exige alegria e esperança – devemos estar em harmonia e demonstrar segurança, assim a esperança vai estar sempre com educando. Ensinar exige querer bem os educandos – ter uma afetividade livre com os educandos e manter um relacionamento harmonioso e educador (p. 72).

## **CENÁRIO 02 - LAGARTA DE FOGO SATERÉ: EXPECTATIVA E A REALIDADE PARA CONHECER A TURMA DE PEDAGOGIA PARFOR/MAUÉS**

O componente curricular Estágio Supervisionado I aconteceu do dia 16/02/2022 a 19/02/2022. Mais uma vez a expectativa de conhecer a turma foi desalentada, pois as aulas aconteceram de modo assíncrona. Teve a finalidade prática de trabalhar à docência na Educação Infantil com a compreensão e reflexão à luz da teoria e da prática, com o amplo desafio da observação e do diagnóstico da realidade educacional, em que a concepção teórica do/a professor/a é refletida no dia a dia, na partilha e na troca de experiências. É preciso perceber-se estudante/pesquisador/a na/com a prática pedagógica frente ao distanciamento investigativo, para perceber-se simultaneamente no exercício da docência e na observação/reflexão das próprias ações.

Naquele primeiro dia de aula foi enviado um pequeno vídeo pelo *WhatsApp*, uma mensagem de texto sobre a importância do estágio supervisionado, a troca de saberes e as vivências de nossos cotidianos na Educação Infantil. O componente curricular Estágio I foi ministrado de modo assíncrona, a comunicação foi imediata quando perguntamos: “Quantos de vocês estão atuando na Educação Infantil?”. As respostas em sequência registravam as dúvidas, perguntas e até justificativas de onde estavam naquele momento:

“Eu estou trabalhando como coordenador de escola! mas minha escola tem educação infantil”;

“Eu também nunca trabalhei com educação infantil, mas aqui na escola onde eu trabalho tem professor de educação infantil”;

“Eu trabalhei um mês somente em educação infantil”;

“Professora esse é meu 2º ano como a turma de educação infantil”;

“Professora, eu trabalho do 2º ao 5º ano e do 6º ao 9º, não tem turma de educação infantil”;

“Professora na escola que trabalho tem educação infantil”.

“Eu, não atuo como professora, mas já trabalhei com a turma da educação infantil”;

“Professora boa tarde, eu não atuo como professora em sala de aula, mas na comunidade onde moro tem turma de Educação Infantil posso realizar meu estágio na comunidade em que moro”.

(Vozes dos/as professores/as em formação no Componente Curricular Estágio Supervisionado I).

Esses trechos são de mensagens do grupo de *WhatsApp* do Estágio I, registros das "conversas" dos estudantes com as professoras. Podemos analisar que foi uma avalanche de questões, algumas bem específicas, foi necessário pensarmos e pesquisarmos para o retorno às perguntas. A maioria dos/as professores/as do Curso de Pedagogia/Parfor exerce o magistério, e o momento do estágio é justamente para compreender fundamentos teórico-metodológicos na relação pesquisa para a formação docente. É olhar para a prática e desenvolver uma análise crítica investigativa, identificando ações e resultados nos momentos e lugares na Educação Infantil, mediante uma proposta de pesquisa-ação a partir dos registros em cadernos com a etnografia do cotidiano dentro da própria sala de aula e não, a sala do “outro”.

Os estudos foram sistematizados em IV Unidades, respectivamente: *A importância do estágio curricular; A docência na educação infantil; A pesquisa ação (elaboração do projeto de aprendizagem) e Relatório de Estágio I*. Por este percurso foi trabalhado todo um processo de análise e reflexão/ação, estágio e docência na Educação Infantil, reconhecendo-se como sujeito que transforma um trabalho da sala de aula em espaço de práxis.

No bojo do grande debate teoria e prática do Estágio Supervisionado na formação de professores/as, mencionamos Franco (2012), pois o estágio para quem já exerce o magistério é uma proposta de formação contínua:

O estágio para professores-alunos que já exercem o magistério tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente, que requer constante revisão de práticas com fundamento em referencial teórico que lhe permita como resultado a incessante busca de uma educação de qualidade (p. 139).

Nessa mesma direção, comungamos com Lima (2018) sobre a necessidade de investigar e analisar as atividades de Estágio/prática/ensino:

considerando-as como um dos importantes eixos dos cursos de formação de professores e como espaço propício à reflexão. Assim, a prática reflexiva e dialogada com a teoria estaria sendo realizada por meio da pesquisa e dos seus desdobramentos. Reiteramos a importância de que os envolvidos nas atividades do

Estágio/Prática de Ensino possam levantar elementos de compreensão sobre o trânsito dos alunos estagiários entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, no sentido de identificar a cultura do magistério e as aprendizagens dela decorrentes (p. 27).

Da teoria à prática do estágio supervisionado, os registros fotográficos chegavam, cada um de um lugar diferente, lembravam-nos que a atenção ao relatório de estágio não deveria ater-se apenas ao descrever as atividades realizadas, mas sim, uma reflexão sobre teoria e prática no fazer docente e também contextualizar aos desafios em virtude da Pandemia Covid-19, que diretamente impactou na formação docente.

### **CENÁRIO 03 - PAPAGAIO FALANTE MAUÉS: O ENCONTRO PRESENCIAL COM A TURMA NO ESTÁGIO I**

O componente curricular Estágio I encerrou-se de modo presencial entre os dias 04/07/2022 a 07/07/2022. Nessa ocasião, as professoras orientadoras de Estágio Supervisionado discutiram sobre a formação de professores/as e informaram que a disciplina acontece de forma modular.

Iniciou-se com uma viagem de barco que dura em média 18h, tempo de observações e contemplações do belo das paisagens amazônicas que ao mesmo tempo vão de encontro com as complexidades do que é realizar a formação docente nos longínquos municípios do Estado do Amazonas. Essa formação acontece no período das férias escolares, no caso, a maioria da turma precisou sair de suas comunidades para a finalização da disciplina de modo presencial.

Neste sentido, analisar o papel das políticas públicas educacionais para a formação de professores/as é também reconhecer o quanto a Universidade Pública é fundamental no processo de seleção do corpo docente para ministrar os componentes curriculares dos cursos de formação que compõem o calendário do Parfor/UEA. Geralmente são editais que desde o processo de inscrição apresentam a rigurosidade científica de qualificação docente para a atuação na Docência no Parfor/UEA.

Diante das reflexões sobre formação inicial de professores/as que atuam na docência com as peculiaridades das salas de aula em escolas públicas, com o “currículo oculto” no cotidiano das salas de aula do ensino regular, salas multisseriadas, ou salas de aula bilíngue (em área indígena do povo Sateré-Mawé), em cada uma dessas realidades



materializa-se a formação inicial com a singularidade etnopoética da/na diversidade sociocultural no município de Maués/AM.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As turmas do curso de Pedagogia do Parfor/UEA nos municípios de Nova Olinda do Norte e Maués no período de 2020 a 2022 apresentam em suas construções históricas e culturais a imersão na proposta de formação docente que dialoga saberes em lugares longínquos, mas que estabelecem a ruptura dos desafios do que é ser/fazer educação que vão desde o deslocamento ao acesso para chegar ao chão da escola.

Para realizar seus estudos em nível superior da profissionalização docente, esses/as professores/as passam vários dias fora das suas comunidades e longe de familiares e da própria sala de aula, na qual a reflexão ser aluno/a e ser professor/a se encontram tal qual a correnteza das águas dos rios. Onde as histórias foram contadas, “por onde os pés caminharam” ouvimos tantas histórias: de rabetas que afundaram, trabalhos da faculdade foram salvos em sacos de plástico, filhos que nasceram, o momento em que vinham à cidade para tentar comunicação com as professoras e elas não respondiam a mensagem de *WhatsApp*, ou ainda, “sobrevivi” à Covid.

Nesse compasso, imaginamos a escola no contexto amazônico, onde ser professor/a tem o diferencial de entrelaçar-se às diferenças linguísticas e culturais (considerando os povos originários Maraguá, Munduruku e Sateré-Mawé, aos quais parte destes/as professores/as atuam também nas escolas indígenas). Neste sentido, a formação docente é realizada de modo diferenciada nas salas de aulas multisseriadas e o magistério faz-se na aprendizagem na relação teoria e prática do saber científico ao distanciar-se do senso comum e compreender-se enquanto sujeito ensinante e aprendiz na arte docência, única e singular de ser estudante na busca da formação docente nas paragens do rio Madeira e rio Maués-Açu.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora,

2001.

ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

ARAÚJO, A. N. Rumo aos ventos do Oeste: o rio da Madeira e as zonas de fronteiras ibéricas na Amazônia centro-meridional (1639-1723). In: **Anais...** IV Encontro Internacional de História Colonial. Paisagens nas fronteiras: natureza e sociedade nos confins da América portuguesa / Rafael Chambouleyron & Karl-Heinz Arenz (orgs.). Belém: Editora Açaí, volume 8, 2014.

BARROS, F. L. S. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? In: **Revista Eletrônica Pedagogia em Ação do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**, v.13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/1197>. Acesso em: 12/04/2023.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 11/05/2023.

BRAGA, C.; BARRONCAS, E. **O eco das águas**. Apresentação de Anísio Mello. Manaus: Gráfica Fênix, 1992.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor: presencial manual operativo**. CAPES. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2782014-manual-operativo-parfor-pdf> Acesso em: 16/04/2023.

CRUZ, N. Ouro negro em Nova Olinda – aqui jorrou petróleo no Amazonas. **Revista Cenarium**, 2020. Disponível em: <https://aamazonia.com.br/ouro-negro-em-nova-olinda-aqui-jorrou-petroleo-no-amazonas>. Acesso em: 11/04/2023.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 37, v. 4, 2005.

FITTIPALDI, C. **A Lenda do Guaraná** – mito dos Sateré Mawé: mais três histórias. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOURA, E. N. Oficina de Contação de histórias para professores dos anos iniciais. In: MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. (orgs.). **Pesquisa, formação e docência processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo**, Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educativo**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

LIMA, D. F. A formação no curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé na Universidade do Estado do Amazonas e o estágio como eixo articulador da prática (Capítulo 3). In: COELHO, L. R.; SILVEIRA, C.; BEZERRA, R. C. E. M. (orgs.). **Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2016. p. 63-75.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica. Uma poética do Imaginário**. São Paulo: Escritura, 2001.

MANAUS. **DECRETO nº 4.780, de 16 de março de 2020**. DECLARA situação anormal, caracterizada como emergencial, no Município de Manaus, e dá outras providências. Manaus: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/478/4787/decreto-n-4787-2020-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-manaus-para-enfrentamento-da-pandemia-do-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5/05/2023.

NOVA OLINDA DO NORTE. Tradição folclórica de Corre Campo e Diamante Negro. **Hoje tem Festa de Boi**, 2021. Disponível em: <https://hojetemfestadeboi.com.br/?p=1069>. Acesso em: 11/04/2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica. Revista UFG-CAC do Curso de Pedagogia**, v. 3, n. 3, e. 4, p. 5-24, 2005/2006.

SILVA, A. C. B. *et al.* **A cadeia de valor do guaraná de Maués**. Manaus: IDESAM, 2018.

SILVA, M. G. S. N. **O Espaço Ribeirinho**. Porto Velho: Terceira Margem, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Resolução nº 017/2020 - CONSUNIV, de 20 de setembro de 2002.** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura

em Pedagogia, oferecido pela UEA por meio da Escola Normal Superior (ENS) e vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) para reconhecimento do curso. Diário da União (DOU) de 01/07/2009. Disponível em: <http://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p17439.pdf>. Acesso em: 17/04/2023.

WANZELER, E. B. P. Itinerários Etnopoéticos da Formação Continuada de Professores/as: Territórios, Saberes e Protagonismo. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Formação docente: princípios e fundamentos 4**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

## **HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM NOVA OLINDA DO NORTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA TURMA DE PEDAGOGIA PARFOR/UEA (2020)**

---

**Luciano Everton Costa Teles** – Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas. Graduado em História pela Universidade Federal do Amazonas. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas/CEST, e-mail: lcteles@uea.edu.br.

---

### **RESUMO**

O projeto de atividade integradora, de perspectiva extensionista, intitulado *Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos*, nasceu com a finalidade de aglutinar a comunidade acadêmica em torno da atividade, envolvendo-a no processo de pesquisa e extensão, no interior do curso de Pedagogia, com vistas a debater a importância da Educação Patrimonial, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de se tomar o Patrimônio Cultural pedagogicamente. Nesse sentido, como ações desenvolvidas, foi executado um mapeamento do Patrimônio Cultural do município de Nova Olinda do Norte, assim como leituras sistemáticas de textos que tratassem sobre as formas de explorá-lo pedagogicamente e apresentação de caminhos metodológicos para a formulação de ações pedagógicas para deslindar didaticamente o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte.

**Palavras-chave:** Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial; Nova Olinda do Norte.

---

### **ABSTRACT**

The integrative activity project, from an extensionist perspective, entitled “Paths for making pedagogical actions on the Cultural Heritage of Nova Olinda do Norte for didactic purposes”, was born with the purpose of bringing together the academic community around the activity, involving it in the research and extension process, within the Pedagogy course, with a view to discussing the importance of Heritage Education, reflecting on the challenges and possibilities of taking Cultural Heritage pedagogically. In this sense, as actions developed, a mapping of the Cultural Heritage of the municipality of Nova Olinda do Norte was carried out, as well as systematic readings of texts that dealt with the ways of exploring it pedagogically and presentation of methodological paths for the formulation of pedagogical actions to didactically unravel the Cultural Heritage of Nova Olinda do Norte.

**Keywords:** Cultural heritage; Heritage Education; New Olinda do Norte.

---

## **INTRODUÇÃO**

Ao ministrar a disciplina Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia, no âmbito do Programa Especial de Formação Docente (Parfor), no município de Nova Olinda do Norte, no ano de 2020, tivemos a oportunidade de oferecer uma atividade integradora de caráter extensionista aos discentes/docentes em formação inicial.

A atividade proposta foi intitulada de Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos e teve como finalidade indicar rumos metodológicos para a elaboração de atividades pedagógicas que explorassem didaticamente o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte nas aulas de História.

Tal atividade envolveu os discentes/docentes em formação em processos de pesquisa e extensão. No primeiro caso, em função da necessidade de se realizar um mapeamento e uma investigação sobre o conjunto do Patrimônio Cultural do município situado no Rio Madeira. E, no segundo caso, de se apresentar, para a comunidade acadêmica e público em geral, o resultado das investigações materializado em um percurso didático (em texto) para subsidiar as atividades de ensino dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da rede estadual e municipal de Nova Olinda do Norte.

Assim, o intento foi aglutinar a comunidade acadêmica em torno da atividade integradora, movimentando-a no processo de pesquisa e extensão, no interior do curso de Pedagogia, com vistas a debater a importância da Educação Patrimonial, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de se tomar o Patrimônio Cultural pedagogicamente.

Para atingir os objetivos propostos, traçamos como percurso o seguinte: 1) a realização de um mapeamento do Patrimônio Cultural da região, ou seja, de Nova Olinda do Norte; 2) a operacionalização de leituras sistemáticas de textos que versassem sobre as formas de exploração pedagógica a que o Patrimônio Cultural mapeado em Nova Olinda



possa ser submetido; 3) apresentação de caminhos/formas de exploração pedagógica do Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte.

O presente texto está dividido em três partes: a primeira apresenta, de forma sintética, uma discussão sobre os conceitos de História, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. A segunda parte explicita a construção do caminho da elaboração e execução da atividade integradora. E, por último, expõe-se os caminhos metodológicos apresentados para confeccionar ações pedagógicas acerca de como explorar o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos.

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

### **Ensino de História, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial**

Um ponto importante da atividade integradora foi justamente discutir, a partir de uma literatura especializada sobre os temas em questão, o ensino de História, o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial.

Sobre o ensino de História, em geral, é consenso entre os autores da área a premência em superar a perspectiva tradicional de se trabalhar os temas e os conteúdos da disciplina histórica (KARNAL, 2003; BITTENCOURT, 2002). Não há como não questionar uma aula de História que ainda teima em mirar nas ações políticas e militares dos chamados “grandes homens”, nas suas decisões no cenário político interno e externo, assim como nas estratégias bélicas realizadas, enfatizando nomes, datas e fatos políticos e militares como se apenas estes fossem responsáveis pelo “devir histórico”.

Se esta perspectiva positivista de História for associada a ideia de uma “educação bancária” (FREIRE, 1974) – na qual se prega que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas um receptáculo, uma espécie de “página em branco” que deverá ser preenchida de assuntos e conteúdos transmitidos pelo professor em aula –, então teremos um caso de uma configuração “perfeita” de um ensino tradicional e bancário, que, no geral,

acaba gerando uma atitude repulsiva nos alunos em relação às aulas de História. Estas que, para eles, passam a ser vistas como entediantes, chatas e sem sentido histórico.

Só há como mudar essa realidade vencendo efetivamente essas duas perspectivas (de História e de ensino), através da prática de um ensino de História vivo, crítico e dinâmico aliado a uma tendência pedagógica crítico-social e dentro do contexto de uma relação professor-aluno que realce o papel ativo deste no processo de ensino e aprendizagem. Como já assinalamos em outras análises:

É na sala de aula (...) que podemos apresentar uma História diferente, uma História que é construída por um processo de investigação que incorpora a curiosidade, o prazer da descoberta, a vontade de montar um quebra-cabeça através da leitura de documentos de época e de dar inteligibilidades a tais peças por meio da utilização de conceitos e metodologias desenvolvidas no seio da própria disciplina. Esta é uma História viva e cheia de possibilidades! (TELES, 2020, p. 50).

Dessa forma, criar condições para fomentar uma aprendizagem significativa no campo da História é fundamental. E, além da aplicação dos procedimentos e preceitos que regem a produção do conhecimento histórico científico no transcurso do ensino de História, uma estratégia, dentre inúmeras outras, é tomar como objeto de estudo e de exploração didática o Patrimônio Cultural de uma cidade, por exemplo. E aqui estamos diante de dois conceitos essenciais: de Patrimônio Cultural e de Educação Patrimonial.

Em relação ao Patrimônio Cultural, precisamos entendê-lo nas suas dimensões históricas materiais e imateriais. Não devemos, em hipótese alguma, pensá-lo de maneira a restringi-lo aos objetos construídos a partir de “pedra e cal” ou “metal” (prédios, monumentos, etc.), de modo a desconsiderar a categoria imaterial e, com isso, silenciar ou excluir contribuições culturais e espaços/lugares erigidos por diferentes grupos, como indígenas e afro-descendentes. Assim, lugares, festas, religiões, formas de medicina popular, música, dança, culinária, técnicas e outras manifestações precisam ser abarcados de fato.

Pela categoria imaterial, segundo José Reginaldo Santos Gonçalves, a ênfase recai:

menos nos aspectos materiais e mais nos aspectos ideais e valorativos dessas formas de vida. Diferentemente das concepções tradicionais, não se propõe o tombamento dos bens listados nesse patrimônio. A proposta é de “registrar” (...) práticas e representações e de fazer um acompanhamento para verificar sua permanência e suas transformações (1996, p. 21, grifo do autor).

A atividade integradora realizada com a turma de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte buscou contemplar o Patrimônio Cultural local no sentido de não o circunscrever ao conjunto de monumentos e objetos antigos materializados em jornais, revistas, documentos oficiais e edificações (os quais certamente devemos identificar, resgatar, preservar e conhecer suas histórias e seus diferentes significados), mas também o considerando como lugares, festas, religiões, formas de medicinas populares e similares, imaterialidade digna de registros e estudos.

Cabe acentuar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, entende como Patrimônio Cultural brasileiro:

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I. as formas de expressão;
- II. os modos de criar, fazer e viver;
- III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Tanto o Patrimônio Cultural material como também o imaterial potencializa a reconstrução de um passado, multifacetado e complexo, que mantém uma ligação orgânica com o presente e que muito o explicita e clarifica, envolvendo questões ligadas à história e a memória (LE GOFF, 1994), por isso, a importância em se empregar a Educação Patrimonial, concebida como:

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA *et al.*, 1999, p. 4).

Os autores ainda ressaltam que a Educação Patrimonial gera “a preservação sustentável desses bens” e fortalece “os sentimentos de identidade e cidadania” (Idem).

Desse modo, a Educação Patrimonial contribui significativamente para um ensino de História dinâmico e significativo para os alunos da Educação Básica como um todo.

## **METODOLOGIAS**

### **A atividade integradora e seu percurso**

As ações ordenadas e sistematizadas para atingir os objetivos (CARDOSO, 1982) da atividade integradora foram construídas de forma coletiva, em especial pelos envolvidos no projeto (coordenador e discentes/docentes). Nesse sentido, as ações desenvolvidas foram:

1. Mapeamento do Patrimônio Cultural da região de Nova Olinda do Norte;
2. Leituras sistemáticas de textos que versassem sobre as formas de exploração pedagógica do Patrimônio Cultural mapeado no município;
3. Apresentação de caminhos/formas de exploração pedagógica do patrimônio cultural de Nova Olinda do Norte.

Cabe também realçar que a proposta de atividade integradora lançou mão de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisas documental/monumental e bibliográfica, identificando e discutindo elementos significativos da Educação Patrimonial, apontando caminhos e perspectivas deste tipo de exploração pedagógica.

Com efeito, num primeiro momento, apresentamos a proposta da atividade aos acadêmicos do curso de Pedagogia no início da disciplina Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cientes da proposta, os alunos/docentes então formaram cinco grupos. Cada grupo escolheu um patrimônio com relevância histórica e cultural em Nova Olinda do Norte.

Após esta primeira etapa, os discentes/docentes de cada grupo ficaram responsáveis por realizar uma investigação histórica sobre o Patrimônio Cultural escolhido e elaborar um breve texto o contextualizando histórica e culturalmente. Na sequência, cada grupo montou um slide com a imagem do seu Patrimônio Cultural contendo o seu histórico e sua relevância cultural. Isto conforme o modelo abaixo:

**Figura 1:** Modelo de slide para a apresentação da atividade acerca do Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte/AM



**Fonte:** Acervo do autor, 2020

Após a apresentação de todos os slides, ocorreu uma roda de conversa com a finalidade de debater o que havia sido exposto por cada grupo para, no calor do debate, apontar maneiras de aproveitar o material elaborado e também de confeccionar caminhos metodológicos para a exploração didática e pedagógica do Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte.

## **RESULTADOS**

### **Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos**

No período de 15/1 a 22/1/2020, no seio da disciplina Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como parte das suas atividades, organizamos e preparamos a atividade integradora denominada de *Caminhos para confecção de ações pedagógicas sobre o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos*. Cada grupo efetuou a sua pesquisa sobre o Patrimônio Cultural escolhido, com vistas a elaborar um slide com a imagem do Patrimônio e um breve histórico sobre ele. Com a orientação do professor da disciplina, Luciano Teles, algumas reuniões foram feitas para tratar do assunto.

**Figura 2:** Biblioteca do Núcleo de Estudos Superiores de Nova Olinda do Norte/AM



**Fonte:** Acervo do autor, 2020

No dia 22 de janeiro de 2020, no auditório do Núcleo de Estudos Superiores de Nova Olinda do Norte, sucedeu a atividade. Como primeiro momento, cada grupo, formado pelos discentes/docentes da turma de Pedagogia, apresentou o Patrimônio Cultural escolhido. Na sequência, uma roda de conversa emergiu e debateu sobre o que foi exposto pelos grupos com a finalidade de propor caminhos metodológicos para se confeccionar ações pedagógicas, especificamente de como abordá-lo didaticamente.

**Figura 3:** Alguns dos Patrimônios Culturais escolhidos

Igreja



Porto





Prefeitura



Festival Folclórico



**Fonte:** Acervo do autor, 2020

No calor do debate, chegou-se a um consenso acerca da importância de se tomar o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte como objeto da disciplina histórica na Educação Básica, em especial na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pois é tarefa específica da Educação Patrimonial perscrutar as redes de

significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização (HORTA *et al.*, 1999, p. 7).

Trabalhar pedagogicamente o Patrimônio Cultural do município concorre, nesse cenário, para que os alunos se sintam como parte do fluxo histórico da sociedade em que estão inseridos e, assim, percebam a dinâmica dos tempos passado-presente-futuro, particularmente como se articulam e como os fatos e fenômenos culturais os perpassam.

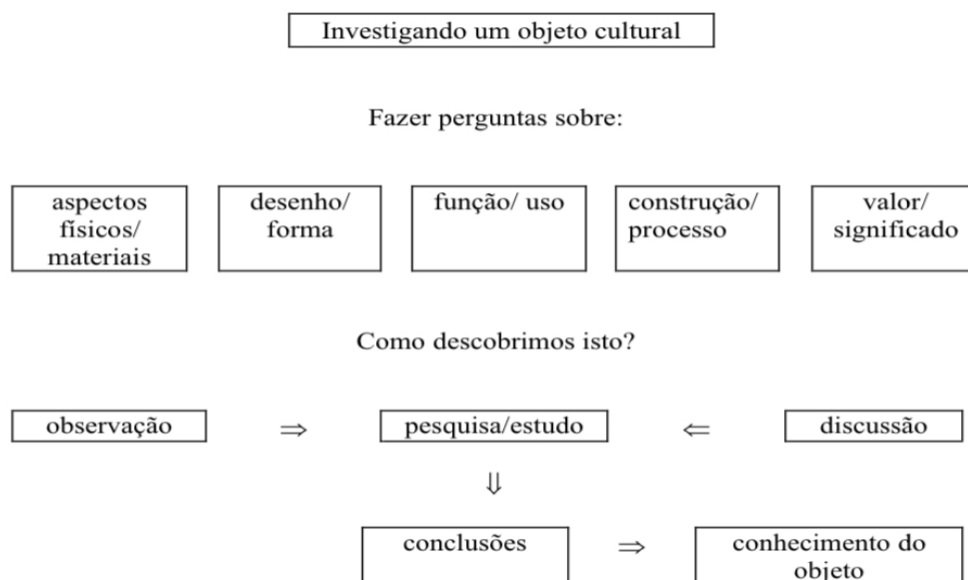
Dessa forma, a Educação Patrimonial se constitui como um “instrumento didático-pedagógico” que pode assumir “a responsabilidade de alfabetizar culturalmente os estudantes e cidadãos, possibilitando através de boas implicações no processo educacional, novas e diferentes leituras do espaço e da sociedade” em que estão inseridos, fortalecendo “o processo de valorização histórica” dos bens culturais (CARVALHO, 2022, p. 25).

Além disso, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN – Lei 9394/96), no seu artigo de número 26, coloca em relevo a possibilidade de se trabalhar, a partir do currículo escolar, especialmente da sua parte diversificada, o estudo das características regionais e locais da sociedade e da cultura (BRASIL, 1996). Já os

*Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) trazem em seu bojo os temas transversais, com destaque para um deles: a *Pluralidade Cultural*. Portanto, há espaço legal (e aqui citamos alguns destes marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais) para viabilizar a Educação Patrimonial na rede municipal e estadual de Nova Olinda do Norte.

Com este horizonte em foco, e como fruto da atividade integradora (apresentação e debate), optamos por indicar, como caminhos para se confeccionar atividades e/ou materiais pedagógicos de modo a tomar o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte para fins didáticos, a metodologia registrada na figura abaixo:

**Figura 4:** Metodologia da Educação Patrimonial



**Fonte:** HORTA *et al.*, 1999, p. 8

Isto posto, como primeiro passo da atividade, devemos escolher o objeto cultural a ser analisado (prédios históricos, festas, museus, etc.). Em seguida, o investigamos por intermédio de cinco perguntas considerando o seu aspecto físico/material, o seu desenho/forma, a sua função/uso, a sua construção/processo e o seu valor/significado. Para responder às perguntas formuladas, o processo de investigação e pesquisa se coloca como fulcral.

Nessa esteira, há etapas metodológicas a serem seguidas, e elas são quatro: 1) Observação – compreende a etapa em que os alunos realizam uma gama de perguntas ao Patrimônio Cultural escolhido, para obter informações sobre ele; 2) Registro – refere-se a descoberta dos alunos acerca do objeto cultural abordado, materializada em desenhos, textos escritos ou falas; 3) Exploração – diz respeito à análise propriamente dita, seguindo os passos do método científico (formulação de hipóteses, discussões, pesquisas e resultados); 4) Apropriação – consiste em explicitar o significado atribuído pelos alunos ao objeto cultural analisado, em geral ligado à sua importância histórica, social e cultural (HORTA *et al.*, 1999, p. 9).

Com isso, e a partir da autonomia e criatividade do professor, é possível fabricar um conjunto de atividades tomando o Patrimônio Cultural de Nova Olinda do Norte como objeto de estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de História tradicional e a educação bancária precisam ser questionados e superados. Tornar as aulas da disciplina histórica atraentes, vivas e dinâmicas requer novas linguagens e atividades pedagógicas nas quais os alunos sejam o centro do processo de ensino e aprendizagem. A Educação Patrimonial é um caminho a seguir. Ou seja, tomar o Patrimônio Cultural, material e imaterial, para fins didáticos e pedagógicos, como objeto de estudo, como fonte primária para o ensino de História, é substancial para esse intento.

A atividade integradora, de caráter extensionista, com as apresentações e debates efetuados, explicitou a importância da Educação Patrimonial e preconizou caminhos metodológicos para se criar ações/atividades pedagógicas tendo os objetos culturais como alvos, propondo, assim, esse rumo para um ensino de História envolvente, cativante e significativo.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARVALHO, Luiz Felipe Miguel da Silva. **O uso do Patrimônio Cultural e da História Local como ferramentas didáticas no ensino de História: possibilidades para a sala de aula**. Dissertação (Mestrado em História), Recife: PPGH/UFPE, 2022.

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, cultura política e patrimônio histórico. *In: O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/ Departamento do Patrimônio Histórico, 1992, p. 37-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Retórica da Perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico da Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

KARNAL, Leandro (org.). **História da sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. *In: \_\_\_\_\_*. **História e memória**. 3. ed. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 535-553.

MURTA, Stela Maris & ALBANO, Celina (orgs.) **Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Território Brasília, 2002.

TELES, Luciano Everton Costa. História, consciência histórica e as novas linguagens no processo de ensino-aprendizagem: um debate a partir da experiência no Parfor/AM. *In*: SOUZA, Luciane Lopes de, et. al. (orgs.). **Parfor UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Coleção Parfor UEA 10 anos, v. 2, Curitiba: CRV, 2020.

## **O USO DE EXSICATAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZADOS E OPORTUNIDADES**

---

**Marta Regina Pereira** - Professora na Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior, e-mail: mrpereira@uea.edu.br

**Katell Uguen** - Professora na Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior, e-mail: kuguen@uea.edu.br

**Jair Max Furtunato Maia** - Professor na Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior, e-mail: jmaia@uea.edu.br

---

### **RESUMO**

O uso de exsicatas como recurso didático no ensino de botânica no ensino fundamental tem benefícios como estimular o interesse, desenvolver habilidades científicas e promover a compreensão dos conceitos botânicos. As exsicatas podem ser utilizadas em atividades práticas e permitem a observação detalhada das plantas. A implementação dessas práticas em São Paulo de Olivença tem gerado resultados positivos, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. É importante continuar buscando melhorias e feedbacks para maximizar os benefícios do uso de exsicatas. O uso desse recurso contribui para a formação acadêmica e profissional dos alunos, além de promover a conscientização sobre a preservação ambiental.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Amazônia; Aula de campo.

---

### **ABSTRACT**

The use of herbarium specimens as a teaching resource in botany education at the elementary level has benefits such as stimulating interest, developing scientific skills, and promoting understanding of botanical concepts. Herbarium specimens can be used in practical activities and allow for detailed observation of plants. The implementation of these practices in São Paulo de Olivença has yielded positive results, improving the teaching, and learning process. It is important to continue seeking improvements and feedback to maximize the benefits of using herbarium specimens. The use of this resource contributes to the academic and professional development of students, as well as promoting awareness of environmental preservation.

**Keywords:** Teacher training; Amazon; Outdoor learning.

---



## INTRODUÇÃO

A educação básica é uma fase crucial para a formação acadêmica e pessoal dos alunos. Durante esse período, é importante que os estudantes desenvolvam habilidades que os preparem para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Uma das áreas do conhecimento que merece destaque é a botânica, que estuda as plantas e sua interação com o meio ambiente, principalmente em se tratando de educação na Amazônia, pois podemos utilizar a maior floresta tropical do mundo como recurso didático.

A utilização de exsicatas como recurso didático tem se mostrado uma prática relevante e eficiente no ensino de botânica. Elas são amostras de plantas prensadas, desidratadas e montadas em papelão, com informações relevantes sobre a espécie representada (PEIXOTO; MAIA, 2013). Ao longo dos anos, pesquisadores e educadores têm explorado o potencial dessas coleções como ferramenta pedagógica, evidenciando sua história, técnicas de confecção e seu uso no Brasil. Diversos estudos têm abordado o papel de exsicatas no ensino, destacando sua contribuição para o aprendizado dos estudantes. Dias *et al.* (2019) discutem a importância de exsicatas como fonte de informação botânica e apresentam uma análise detalhada de sua história, técnicas de confecção e uso no contexto brasileiro.

Silva *et al.* (2020) exploram o potencial das exsicatas como recurso didático no ensino de botânica, ressaltando sua capacidade de estimular a observação, a identificação de espécies e a compreensão dos aspectos morfológicos das plantas. O estudo destaca ainda a possibilidade de utilizar as exsicatas como ponto de partida para discussões sobre ecologia, conservação e interações entre as plantas e seu ambiente.

Precisamos buscar formas de atrair a atenção dos alunos. Para isso, alguns autores investigam o uso de exsicatas como recurso pedagógico no ensino de botânica, enfatizando sua aplicação no desenvolvimento do pensamento científico e na promoção da alfabetização botânica. Podemos ainda destacar a importância da interação direta com as exsicatas, permitindo que os estudantes explorem as características das plantas e ampliem seus conhecimentos (SILVA, 2008). O uso de exsicatas como recurso didático no ensino de

botânica vem demonstrando a sua efetividade na promoção do aprendizado significativo dos estudantes. Podemos destacar a importância de integrar as exsicatas a outras estratégias pedagógicas, como atividades práticas, saídas de campo e uso de tecnologias educacionais (SILVA *et al.*, 2019). Batista e Araújo (2015) investigam o potencial das exsicatas como recurso didático em botânica para o ensino médio. O estudo ressalta a importância de trabalhar com exsicatas para despertar o interesse dos estudantes pela botânica e incentivar a compreensão dos conceitos fundamentais da disciplina.

Neste contexto, fica evidente a relevância das exsicatas como recurso didático no ensino de botânica. Por meio dessas amostras, os estudantes têm a oportunidade de se aproximarem das plantas de forma prática, visual e investigativa, desenvolvendo habilidades de observação, identificação e compreensão dos aspectos botânicos. Dessa forma, o uso de exsicatas contribui para a construção do conhecimento científico e a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a preservação da biodiversidade. Neste estudo de caso, com discentes do curso de ciências biológicas, modalidade Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), espera-se que eles possam levar prontamente as novas técnicas aos mais distantes locais da Amazônia.

## **METODOLOGIA**

Este estudo de caso foi conduzido no âmbito do curso de ciências biológicas, modalidade Parfor, no município de São Paulo de Olivença, durante a disciplina de sistemática das fanerógamas, durante o mês de janeiro de 2023, com uma turma de 33 estudantes, sendo a maioria da etnia Ticuna. O município de São Paulo de Olivença está localizado na região do Alto Solimões, na margem direita do Rio Solimões. O município, em 2021, tinha uma população estimada em 40837 habitantes (IBGE, 2023).

Ao longo da atividade, foram abordadas as técnicas de coleta, identificação e prensagem do material vegetal, que são etapas fundamentais antes da confecção das exsicatas. Assim, os alunos tiveram a chance de criar suas próprias exsicatas e praticar a

identificação das amostras coletadas, além de utilizá-las como recursos didáticos para o ensino fundamental dentro da sala de aula e de fazer divulgação para o público em geral.

## **DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA**

Foram executadas todas as etapas essenciais na elaboração das exsicatas, desde a coleta até a costura do material. Como resultado principal, destaca-se o elevado interesse e entusiasmo dos acadêmicos, que demonstraram um empenho incansável na realização de um trabalho de qualidade.

Inicialmente, organizamos a aula de campo, onde foram discutidos princípios fundamentais, desde o modo de se vestir até o comportamento adequado em campo, demonstrando preocupação com os colegas e evitando deixar alguém para trás. Esses tópicos foram abordados durante todo o percurso e resultaram em uma atmosfera positiva de interação (Figura 1). A aula de campo pode oferecer uma oportunidade única para a aplicação prática dos conceitos aprendidos em sala de aula, permitindo aos estudantes uma imersão direta nos complexos ecossistemas naturais e na experiência prática. Rickinson *et al.* (2004) enfatizam a importância de discutir e estabelecer princípios básicos antes da atividade a fim de garantir a segurança, o respeito mútuo e o aproveitamento máximo da experiência.

O ambiente natural, seja com vegetação de floresta, campina ou mesmo ambiente alterado, proporciona um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipe e cooperação. Pode-se destacar a importância de promover uma cultura de cuidado e preocupação com os colegas durante as aulas em campo.

Ao longo do trajeto, é fundamental que sejam estimuladas discussões sobre aspectos comportamentais, tais como o respeito pelo meio ambiente, a importância de seguir as regras de segurança e a consciência coletiva. Essas reflexões ajudam os alunos a compreender a importância de agir de forma responsável, não apenas em relação a si mesmos, mas também em relação aos outros participantes e ao ambiente no qual estão inseridos. Em suma, a organização da aula de campo deve incluir a discussão de princípios

básicos de comportamento e de cuidado com os colegas, que serão aplicados ao longo do trajeto. Essa abordagem é respaldada por diversos autores da área, que enfatizam a importância de promover uma cultura de respeito, cooperação e responsabilidade durante as atividades ao ar livre, princípios estes que os discentes têm o compromisso de levar para suas salas de aula (Figura 1).

**Figura 1.** Aula de campo para coleta de material e estudo das características ecológicas das plantas



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Em um segundo momento, foram apresentadas as práticas de coleta, fotografia e prensagem do material botânico, ressaltando a importância das técnicas de coleta e prensagem de material botânico para estudiosos, cientistas e entusiastas da botânica (Figura 2). Estas técnicas permitem a preservação das plantas e facilitam sua análise e estudo posterior, bem como são importantes materiais didáticos para o ensino de botânica. Durante a atividade, todos os estudantes exploraram estas técnicas, tendo a oportunidade de realizar todas as etapas.



**Figura 2.** Aplicação da prática em campo com as técnicas de coleta e prensagem do material botânico com material confeccionado pelos próprios estudantes



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Durante a prática, também foram abordadas formas de tirar boas fotografias para a botânica, levando em consideração a importância dos detalhes, mas sempre abordando de uma forma que possa ser reproduzida nas salas de aulas das escolas de ensino médio e fundamental (Figura 3). A fotografia na botânica desempenha um papel fundamental na documentação e no estudo das plantas. Ela permite a captura de características e detalhes precisos das espécies, servindo como uma referência visual valiosa para identificação e análise posterior. Ao considerar a escala, é importante incluir um objeto de referência conhecido, como uma moeda ou régua, próximo à planta fotografada. Isso proporciona uma noção clara do tamanho da planta, facilitando a comparação com outras espécies.

Além disso, a atenção aos detalhes é crucial para obter fotografias de qualidade. Ao capturar imagens de flores, por exemplo, é essencial focalizar os órgãos reprodutivos, como estames e pistilos, e observar características distintivas, como a disposição das pétalas e a forma da corola. Para folhas, é importante destacar a enervação e características como margem, formato e textura. No entanto, é importante reconhecer que a secagem das plantas pode alterar suas cores originais. Durante o processo de secagem, algumas plantas podem sofrer mudanças na pigmentação, resultando em uma aparência desbotada ou alterada em

comparação com o estado vivo. Portanto, é crucial documentar cuidadosamente as cores durante a coleta e fotografar as plantas em seu estado mais vibrante sempre que possível.

Além da fotografia, o uso de um caderno de campo é uma prática essencial para os botânicos. Anotar detalhes importantes, como cor, cheiro e exsudato (secreção das plantas), ajuda a complementar as informações visuais e a registrar características que podem ser perdidas após a secagem. Além disso, o caderno de campo permite registrar informações sobre a área de coleta, como coordenadas geográficas, habitat, altitude e outros dados relevantes. Essas anotações são essenciais para o estudo posterior das plantas e para a construção de um banco de dados completo e preciso.

Em resumo, a prática de tirar fotografias para a botânica deve levar em consideração a escala e os detalhes das plantas, reconhecendo a possibilidade de alteração de cores durante o processo de secagem (Figura 3). O uso de um caderno de campo para anotar detalhes e informações da área de coleta complementa as fotografias, permitindo um estudo mais completo e preciso das espécies vegetais.

**Figura 3.** Técnicas para produção de boas fotos botânicas



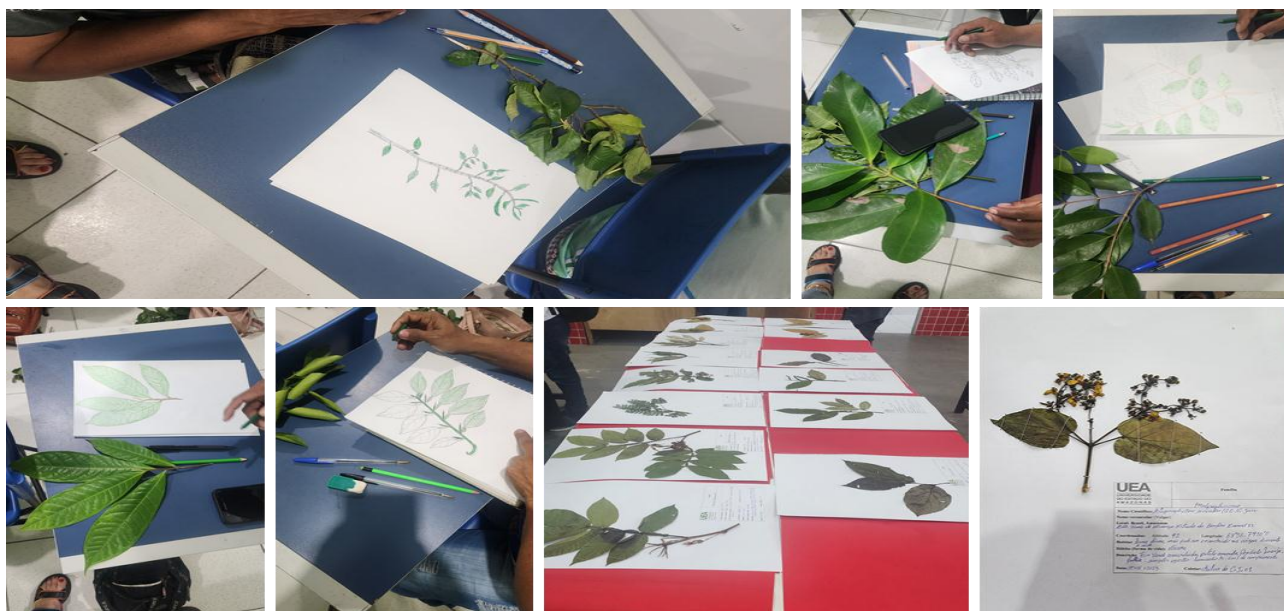
**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Os benefícios do uso de exsicatas como recurso pedagógico vão desde o estímulo à curiosidade até o desenvolvimento de habilidades científicas pelos alunos. Ao manipular as



exsicatas, os alunos tiveram a oportunidade de observar detalhes das plantas que muitas vezes passam despercebidos em um ambiente natural. Além disso, a utilização de exsicatas como material didático permite aos alunos desenvolverem habilidades importantes, como a capacidade de identificar espécies e entender suas características morfológicas. As exsicatas podem também ser utilizadas em atividades práticas, como a montagem de herborizações e a realização de experimentos relacionados à análise de estruturas vegetais. Essas atividades permitem aos alunos aplicarem o conhecimento adquirido em sala de aula de forma prática e desenvolverem habilidades científicas essenciais para sua formação acadêmica (Figura 4).

**Figura 4.** Na sala de aula, as plantas foram identificadas até o menor nível hierárquico possível. Foram confeccionadas ilustrações para auxiliar no processo de identificação e, com as plantas prensadas, foram confeccionadas as exsicatas



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Uma outra questão abordada e bastante discutida durante todo o processo foi a importância da botânica no ensino fundamental e como as exsicatas podem auxiliar na compreensão dos conceitos. A botânica é uma disciplina fundamental para o ensino fundamental, pois permite aos alunos compreenderem a importância das plantas em nosso planeta, além de fornecer informações sobre a sua estrutura, funcionamento e papel no

ecossistema. De acordo com Jones *et al.* (2018), as exsicatas são uma das ferramentas mais úteis para auxiliar na compreensão desses conceitos. As exsicatas são uma excelente maneira de observar de perto a estrutura das plantas, incluindo suas raízes, folhas e flores. Além disso, elas permitem aos alunos aprenderem a identificar diferentes espécies de plantas e conhecerem suas características distintivas. O estudo das exsicatas também pode ajudar os alunos a entenderem como as plantas se adaptam a diferentes ambientes e como são afetadas pelas mudanças climáticas.

As exsicatas são exemplares secos e prensados de plantas que podem ser estudadas em detalhes. Elas consistem em amostras de plantas coletadas no campo, que são prensadas e secas, mantendo sua forma e estrutura original. Essas amostras são então montadas em cartões ou papéis especiais e etiquetadas com informações detalhadas sobre a planta, como nome científico, local de coleta, data e nome do coletor. Segundo Smith e Johnson (2020), as exsicatas são amplamente utilizadas em laboratórios e salas de aula como uma referência visual e tangível para os alunos. Ao estudar essas amostras, os alunos podem observar de perto as características morfológicas das plantas, como folhas, flores, frutos e raízes. Isso permite que eles identifiquem as diferentes partes das plantas e compreendam como elas se adaptam ao ambiente em que vivem. As exsicatas compõem a base das coleções botânicas, seja didática ou científica, e fornecem informações sobre a distribuição geográfica das plantas, seus habitats preferenciais e suas relações com outros organismos. Os alunos podem comparar diferentes exsicatas e identificar padrões de distribuição e adaptação das plantas em diferentes regiões.

Portanto, as exsicatas são uma ferramenta valiosa no ensino da botânica, pois permitem aos alunos terem uma experiência prática e visual com as plantas. Elas estimulam a observação e a investigação, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos botânicos.

**Figura 5.** Exposição das exsicatas e das ilustrações botânicas para o público em geral em São Paulo de Olivença/AM



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

A Universidade desempenha um papel fundamental na sociedade, sendo um dos aspectos essenciais a divulgação dos trabalhos realizados por ela. Com base nessa premissa, os acadêmicos decidiram organizar uma mostra aberta à comunidade escolar e ao público em geral (Figura 5). Essa iniciativa permitiu a realização da extensão universitária. A extensão universitária é uma atividade que busca levar o conhecimento acadêmico para além dos muros da instituição, alcançando a sociedade como um todo. A mostra realizada pelos acadêmicos foi uma forma de promover essa extensão, possibilitando à comunidade escolar e à população em geral terem acesso direto aos trabalhos desenvolvidos na Universidade.

A mostra de exsicatas teve como objetivo não apenas divulgar as atividades realizadas pelos acadêmicos durante a disciplina de sistemática das fanerógamas, mas também promover o diálogo entre a academia e a sociedade. Ao abrir as portas da Universidade para a comunidade, proporcionou-se um ambiente de troca de conhecimentos

e experiências, no qual os visitantes puderam se envolver ativamente nas discussões e interagir com os acadêmicos.

**Figura 6.** Exsicatas sendo utilizadas como material didático pelos professores do ensino fundamental, em São Paulo de Olivença /AM



**Fonte:** Acervo dos autores, 2023.

Os resultados das práticas universitárias já foram aplicados em sala de aula pelos professores e estudantes do Parfor em São Paulo de Olivença, ampliando com celeridade o processo científico e pedagógico (Figura 6). Os estudantes, sendo professores da educação básica, encontram numerosas oportunidades de aplicarem os novos recursos. A implementação das práticas universitárias no contexto educacional de São Paulo de Olivença tem proporcionado benefícios tangíveis. Tanto os professores quanto os estudantes



têm se engajado ativamente nessas abordagens inovadoras, resultando em melhorias perceptíveis no processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes do Parfor têm utilizado as habilidades e conhecimentos adquiridos em sua formação universitária para enriquecer as aulas e promover uma experiência educacional mais dinâmica. Eles aplicam métodos pedagógicos atualizados, recursos didáticos avançados e estratégias de ensino personalizadas, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos. Como resultado, os estudantes se envolvem mais no aprendizado, tornando-se mais motivados e participativos.

Esse avanço significativo é um testemunho do comprometimento dos professores e estudantes envolvidos no Parfor em São Paulo de Olivença. Eles estão demonstrando que a aplicação das práticas universitárias pode transformar positivamente a educação, capacitando os alunos e preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, é importante ressaltar que sempre há espaço para melhorias contínuas. É fundamental que os professores e estudantes do Parfor estejam abertos ao feedback e à reflexão constante sobre suas práticas educacionais. Dessa forma, eles poderão identificar áreas que ainda precisam de aprimoramento e implementar estratégias de forma a maximizar os benefícios do uso das práticas universitárias, principalmente integrando o conhecimento tradicional e científico.

Em suma, os resultados alcançados até agora pelas práticas universitárias implementadas pelo Parfor no município são notáveis e representam um avanço significativo na qualidade da educação. Com o comprometimento contínuo dos professores e estudantes, aliado a uma cultura de melhoria constante, é possível potencializar ainda mais os benefícios dessas práticas, impactando positivamente a formação acadêmica e profissional dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusão, o uso de exsiccatas como recurso pedagógico no ensino fundamental pode trazer inúmeros benefícios para os alunos. Além de estimular a curiosidade e o interesse pela botânica, essa ferramenta também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades científicas importantes, como a observação detalhada e a análise crítica das

informações. Por meio de exsicatas, os estudantes podem aprender sobre as diferentes espécies vegetais presentes em seu entorno e compreender melhor sua importância para o equilíbrio do ecossistema.

Para que os professores possam utilizar as exsicatas de forma eficiente em sala de aula, é importante seguir algumas dicas práticas. É necessário preparar as plantas com antecedência, garantindo que estejam secas e prensadas corretamente. Também é importante elaborar atividades que permitam aos alunos explorar as características das plantas e relacioná-las aos conceitos aprendidos nas aulas teóricas. Com esses cuidados, as exsicatas podem se tornar uma poderosa aliada na educação botânica dos alunos do ensino fundamental.

Por fim, convidamos todos os educadores interessados em ampliar seus recursos pedagógicos a experimentarem o uso das exsicatas em suas salas de aula. Acreditamos que essa abordagem pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes e contribuir para a formação integral desses jovens cidadãos conscientes da importância da preservação ambiental.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, L. N.; ARAÚJO, J. N. A Botânica sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, p. 109-120, 2015.

DIAS, K. N. L.; SILVA, A. N. F.; GUTERRES, A. V. F.; LACERDA, D. M. A.; ALMEIDA JR., E. B. A importância dos Herbários na construção de conhecimentos sobre a diversidade vegetal. **Revista Trópica: Ciências Agrárias e Biológicas**, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ccaatropica/article/view/11161>. Acesso em: 6 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JONES, A. B.; SMITH, C. D.; JOHNSON, E. F. **Botany in a Day: The Patterns Method of Plant Identification**. New York: Hops Press. 2018.

PEIXOTO, A. L.; MAIA, L. C. (org.). **Manual de procedimentos para herbários**. Recife: Ed. da Universidade de Pernambuco - UFPE. 2013.



RICKINSON, M.; DILLON, J.; TEAMEY, K.; MORRIS, M.; CHOI, M. Y.; SANDERS, D.; BENEFIELD, P. A review of research on outdoor learning. **National Foundation for Educational Research**. 2004.

SILVA, A. N. F.; ALMEIDA JR, E. B.; VALLE, M. G. Exsicatas como recurso didático: contribuições para o ensino de botânica / Exsicate as didactic resource: support for the teaching of botany. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 24632–24639, 2020.

SILVA, P. G. P. Um histórico da botânica e as dificuldades no estudo dos vegetais: uma questão metodológica? **O Ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos**, p. 15, 2008.

SILVA, J. J. L. *et al.* Produção de exsicatas como auxílio para o ensino de botânica na escola. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 30-37, 2019.

SMITH, J. K.; JOHNSON, L. E. **Botany**: An Introduction to Plant Biology. New York: McGraw-Hill Education. 2020.

## **METODOLOGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PARFOR/UEA**

---

**Gelciane da Silva Brandão** - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede – Polo Manaus – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: brandaoanny2@gmail.com

---

### **RESUMO**

O relato de experiência foi realizado na disciplina *Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a partir de atividades integradoras. As aulas promoveram a interação entre teoria e prática, visando o desenvolvimento de materiais pedagógicos para ensinar Geografia de forma contextualizada. Destaca-se que a disciplina, que foi ministrada no âmbito do Parfor, proporcionou uma excelente oportunidade de compartilhamento de experiências para a prática docente.

**Palavras-chaves:** Parfor; Ensino; Geografia.

---

### **ABSTRACT**

The experience report was carried out in the discipline "Methodology of Teaching / Learning of Geography in Early Childhood Education and in the Early Years of Elementary School", by the National Program for Teacher Training of Basic Education (Parfor) of the Amazon State University (UEA) through integrated activities. The classes promoted the interaction between theory and practice, aiming at the development of pedagogical materials to teach geography in a contextualized way. In the context of the course, which was taught within the scope of Parfor, provided an excellent opportunity to share experiences for teaching practice.

**Keywords:** Parfor; Teaching; Geography.

---

### **INTRODUÇÃO**

O relato de experiência discorre sobre atividades integradoras na disciplina *Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos*

*Iniciais do Ensino Fundamental* em 2022. Ela foi ministrada para a turma de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Conforme a ementa, o objetivo foi analisar e aplicar os métodos de ensino e aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, as atividades integradoras foram estruturadas de forma a promover a interação da teoria com a prática, visando a formação de profissionais aptos a planejar, desenvolver e avaliar atividades geográficas contextualizadas.

Para alcançarmos resultados positivos, realizamos oficinas de produção de materiais pedagógicos para ensinar Geografia no nível fundamental. Dentre as atividades integradoras, apresentamos alguns dos trabalhos que foram compartilhados, a saber: *Atividade pedagógica dos animais aquáticos, O caminho de casa à escola, À moradia ensinada por meio da história, Jogo: A relação com a natureza, Maquete sobre o tema 'Paisagem', Meios de Transporte fluvial e Prática de campo – os achados arqueológicos.*

Por fim, destaca-se que as atividades integradoras na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrada no âmbito do Parfor proporcionaram aos futuros professores importantes contribuições para enfrentar e visualizar os desafios e as demandas presentes na prática docente. Através das atividades integradoras, os alunos adquiriram experiências dos fundamentos necessários para planejar e desenvolver atividades geográficas adequadas à faixa etária das crianças, contribuindo assim para uma educação geográfica de qualidade.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O relato de experiência descreve uma vivência ocorrida no município de Autazes (Figura 1), localizado a 110 km de Manaus, com uma turma composta por 46 estudantes.

**Figura 1** – Cidade de Autazes (AM)



**Fonte:** Portal Amazônia em Rede, 2016

A Geografia possui uma função importante quando tratamos da formação de estudantes, sobretudo por estar voltada para a compreensão do mundo no qual vivemos. Neste sentido, buscamos, em 2022, compartilhar saberes por meio de atividades integradoras na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com discentes do curso de Pedagogia, no município de Autazes (AM), através do Parfor.

A fim de alcançar o objetivo da disciplina, que foi analisar e aplicar os métodos de ensino e aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, procuramos realizar atividades de compartilhamento das experiências dos discentes que também atuam na educação básica. Nesse intuito, propomos que desenvolvessem atividades integradoras a partir de um tema livre relativo à Geografia e produzissem materiais pedagógicos, e os resultados foram diversos.

No âmbito da experiência educacional proporcionada pela disciplina em questão, destaca-se a integração de conhecimentos por meio de uma abordagem pedagógica participativa, haja vista que envolve o planejamento conjunto entre os professores responsáveis pela disciplina em diferentes municípios do Estado do Amazonas. Essa colaboração resultou na promoção de experiências que contribuem para a compreensão do mundo.

Um exemplo relevante vivenciado no Parfor foi o compartilhamento de uma experiência que envolveu a aprendizagem de uma canção clássica em língua geral Amazônica Nheengatu. No quadro 1, apresentamos a canção.

**Quadro 1** – Canção infantil

| MIRA PIRA                                                                                     | CORPO HUMANO                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Akanga, kupé, yuana pí, yuana pí<br>Yuru, nambi, resá, tĩ<br>Akanga, kupé, yuana pí, yuana pí | Cabeça, costa, joelho e pé, joelho e pé<br>Boca, orelha, olho e nariz<br>Cabeça, costa, joelho e pé, joelho e pé |

**Fonte:** Fábio Cavalcante, 2020

A experiência mencionada revelou-se de profunda relevância, haja vista tratar-se de uma imersão em uma produção artística na língua Nheengatu. Solicitamos aos discentes que escolhessem algo para compartilhar conosco, que, na visão deles, seria inédito. Foi assim que pudemos aprender um pouco mais a partir de uma canção, e em outra língua. Esse encontro inédito proporcionou-nos uma sensação singular, representando, indubitavelmente, uma das múltiplas formas de apreensão e compreensão do mundo que nos cerca. Neste sentido, Merleau-Ponty (2006, p. 6) nos lembra que “o mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição: ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”.

Diante da proposta disciplinar e da intenção de compartilharmos diferentes experiências por meio de atividades integradoras, os discentes, que também são professores da educação básica, produziram materiais pedagógicos. Destacamos que o objeto de estudo da Geografia, que é o espaço geográfico, também é entendido como uma produção histórica “[...] produzido pelo homem, enquanto organiza econômica e socialmente” (BRASIL, 2000, p. 109).

Para ser possível a leitura do mundo, é necessário que o docente estimule os estudantes de forma a desenvolverem a compreensão espacial do raciocínio geográfico. “O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra

conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas, como Matemática, Ciência, Arte e Literatura” (BRASIL, 2018, p. 140).

Diante desse entendimento, aplicamos a primeira atividade integradora, a fim de contribuir com a elaboração de materiais a serem aplicados nas aulas da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira atividade consistiu na produção de uma maquete para abordar o tema *Espaço rural*, conforme demonstrado no quadro 2, contendo a unidade temática, habilidade e objetivo do conhecimento que se enquadram de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Quadro 2** – Atividade pedagógica dos animais aquáticos

| GEOGRAFIA 1º ANO                                                                   |                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Espaço rural.                                                                                                                                            |
|                                                                                    | <b>HABILIDADES:</b> (EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. |
|                                                                                    | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> O modo de vida das crianças em diferentes lugares.                                                                                                 |
|                                                                                    | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> O sujeito e seu lugar no mundo.                                                                                                                         |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

Conforme explicamos em sala de aula, esta atividade pode ser adaptada com figuras que representem os animais predominantes de cada lugar, objetos, casas e modo de vida. Ela é voltada para alunos do 1º ano e atende às habilidades EF01GE01 da BNCC. Nesse bojo, “é importante perceber que o conhecimento geográfico, assim como outros, não é um conhecimento neutro, mas relaciona-se com o contexto social vivido, saindo dos reflexos da reprodução, que só impõem conteúdos acríticos” (MIRANDA, 2015, p. 45).

Tendo como base a atividade integradora do quadro 2, os estudantes também puderam compartilhar suas propostas integradoras. A atividade apresentada no quadro 3 faz referência ao tema *O caminho de casa à escola*. O percurso diário da casa à escola é uma experiência significativa na vida de uma criança em idade escolar, que deve ser ensinada no 1º ano. “[...] ao desenhar o trajeto que percorre diariamente, ela verificará até aspectos que



não percebia, poderá levantar questionamentos, procurar explicações, fazer críticas e até tentar achar soluções" (CALLAI, 2000, p. 92).

### **Quadro 3 – O caminho da casa a escola**

| <b>GEOGRAFIA 1º ANO</b>                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> O caminho da casa a escola                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                   | <b>HABILIDADES:</b> (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência. |
|                                                                                   | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Pontos de referência                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                   | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Formas de representação e pensamento espacial                                                                                                                                                                                    |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

As crianças devem ser ensinadas a aprender a reconhecer lugares familiares, como esquinas, cruzamentos, parques e comércio, e a se situar em relação a eles. Esse conhecimento coopera para o desenvolvimento de um senso de direção, ajudando na orientação em diferentes contextos geográficos, e insere os princípios da ênfase cartográfica, possibilitando ao aluno pensar e fazer relações, conforme mencionam Castrogiovanni e Costella (2007, p. 28): “A alfabetização é um processo contínuo de interações com o meio, dele abstraindo relações”.

No quadro 4, apresentamos a atividade que teve como tema “Tipos de moradia por meio da história dos 3 porquinhos”. A história dos Três Porquinhos é um conto clássico que nos proporciona pensar, observar e analisar a evolução dos tipos de moradia ao longo do tempo. Nessa narrativa, os três protagonistas constroem casas com materiais diferentes, cada uma simulando um estágio do desenvolvimento da arquitetura e da construção habitacional

#### Quadro 4 – A moradia ensinada por meio da história

| GEOGRAFIA 1º ANO                                                                  |                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Tipos de moradia por meio da história dos 3 porquinhos.</p>                                                                                                                           |
|                                                                                   | <p><b>HABILIDADES:</b> (EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção</p> |
|                                                                                   | <p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia.</p>                                                                                                                   |
|                                                                                   | <p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Mundo do trabalho.</p>                                                                                                                                                               |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

Por meio da história, o docente pode, no 1º ano, trabalhar a habilidade EF01GE06 da BNCC, considerando diferentes tipos de moradia e proporcionando um momento enriquecedor pedagogicamente para as crianças. Para Ramos *et al.* (2012, p. 10), “o ato de contar histórias, junto com a Geografia, propicia um conhecimento adicional e a convivência possibilita a melhora do comportamento da criança, auxiliando suas relações pessoais e sociais, assim como a do futuro professor”.

Na atividade do quadro 5, foi feito um jogo com regras, mas priorizou-se animais do cotidiano, como a onça, o boto, a cobra-grande e a capivara, para falar da relação com a natureza. Salientamos que “[...] ao ensinar Geografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência suas observações do lugar de vivência, para que possam formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica” (CASTELLAR, 2005, p. 31).

**Quadro 5** – Jogo: a relação com a natureza

| <b>GEOGRAFIA 1º ANO 2º ANO</b>                                                    |                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Jogo: A relação com a natureza.</p>                                                                                                        |
|                                                                                   | <p><b>HABILIDADES:</b> (EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.</p> |
|                                                                                   | <p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Experiências da comunidade no tempo e no espaço.</p>                                                                                 |
|                                                                                   | <p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Conexões e escalas</p>                                                                                                                    |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

Conforme demonstrado no quadro 5, o tema está relacionado à habilidade EF02GE04 da BNCC no 1º ano. São experiências vividas pelos discentes do Parfor de Autazes/AM, que são professores que atuam em escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, algumas à margem do rio, outras que só podem ser alcançadas via estrada. “[...] A capacidade do aluno de fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que aprender Geografia, sendo um exercício que favorecerá a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade” (CALLAI, 2000, p. 92).

No quadro 6, apresentamos a produção de uma maquete para demonstrar as mudanças na paisagem, tanto na urbana como no natural. Além disso, buscamos incentivar a produção de metodologias, pois “[...] as oficinas, que compreendem essas atividades, impulsionam o aluno apropriando-se do conhecimento, permitindo uma interação constante com o lugar do mundo” (COSTELLA, 2008, p. 113).

**Quadro 6 – Maquete sobre o tema: Paisagem**

| GEOGRAFIA 2º ANO                                                                  |                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Paisagens                                                                                                                                                                              |
|                                                                                   | <b>HABILIDADES:</b> (EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares. |
|                                                                                   | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Paisagens naturais e antrópicas em transformação                                                                                                                                 |
|                                                                                   | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> Conexões e escalas                                                                                                                                                                    |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

A atividade do quadro 6 é voltada para estudantes do 2º ano, conforme a BNCC, e está relacionada à habilidade EF03GE04, que faz referência às mudanças na paisagem. Segundo Kaercher (2003, p. 13, grifo do autor), “[...] no ensino fundamental, é necessário que partamos das paisagens visíveis e não de conceitos (isso cabe ao ensino médio), ou seja, os conceitos não devem anteceder os conteúdos”.

No quadro 7, apresentamos a produção de barcos de papelão para trabalharmos o tema *Meios de transporte fluviais*, que são comumente usados na região amazônica para transporte de pessoas e mercadorias. De acordo com Callai (2003, p. 60), “[...] a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

**Quadro 7 – Meios de Transporte fluvial**

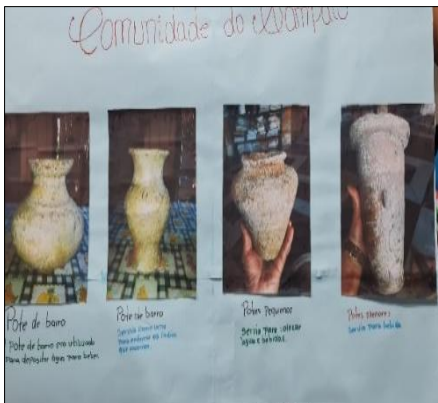
| GEOGRAFIA 2º ANO                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Meios de transporte fluvial.                                                                                                                                                             |
|                                                                                     | <b>HABILIDADES:</b> (EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. |
|                                                                                     | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação.                                                                                                                        |
|                                                                                     | <b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> O sujeito e seu lugar no mundo                                                                                                                                                          |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC.

A atividade do quadro 7 é voltada para estudantes do 2º ano, conforme a BNCC, e está relacionada à habilidade EF03GE04, que faz referência às mudanças na paisagem. Segundo Kaercher (2003, p. 13), “[...] no ensino fundamental, é necessário que partamos das paisagens visíveis e não de conceitos (isso cabe ao ensino médio), ou seja, os conceitos não devem anteceder os conteúdos”.

No quadro 8, apresentamos os achados arqueológicos da comunidade do Sampaio, localizada no município de Autazes (AM). A integração entre os achados arqueológicos na disciplina de Geografia e os propósitos da BNCC apresenta potencial para a compreensão entre os aspectos culturais que circundam o modo de vida dos povos tradicionais. O estudo desses vestígios, sob a perspectiva da BNCC, não se limita a uma superficial análise histórica; antes, propõe-se a contemplar uma abordagem multidisciplinar, com destaque para a inserção da Geografia como disciplina norteadora.

#### **Quadro 8 – Prática de campo – achados arqueológicos**

| <b>GEOGRAFIA 3º ANO</b>                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>TEMA DA ATIVIDADE:</b> Achados Arqueológicos na comunidade do Sampaio no município de Autazes.</p> <p><b>HABILIDADES:</b> (EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.<br/>(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.<br/>(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p> <p><b>OBJETOS DE CONHECIMENTO:</b> A cidade e o campo: aproximações e diferenças</p> <p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b> O sujeito e seu lugar no mundo</p> |

**Fonte:** Organizado por Gelciane Brandão, tendo como fonte a BNCC

A atividade do quadro 8 é uma demonstração de como proceder na aplicação das habilidades EF03GE01; EF03GE02 e EF03GE03 da BNCC, uma vez que os aspectos culturais também devem ser considerados no ensino de Geografia. Isto é, “para que uma aula de campo seja bem-sucedida são necessários cuidados antes, durante e depois da aula; planejamento e organização são indispensáveis para que ocorra o processo de ensino-

aprendizagem e a aula de campo não se torne mais um passeio coletivo sem proveito algum” (SANTOS; CHIAPETT, 2014, p. 76).

Em outras palavras, o ensino de Geografia contribui para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências como o pensamento crítico, a análise de informações, a capacidade de argumentação e a consciência ética. Essas atividades integradoras estimulam habilidades que são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a participação ativa na sociedade, permitindo que os estudantes se tornem cidadãos informados, responsáveis e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e sustentável. Em suma, o ensino de Geografia desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para compreender e atuar no mundo em que vivem.

## **COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS PARA ENRIQUECER A COMPREENSÃO GEOGRÁFICA**

Abordar a Geografia de forma criativa, seja por meio de maquetes, histórias, jogos, produção de diferentes materiais, ou mesmo aqueles encontrados no lugar de vivência, é uma estratégia que enriquece pedagogicamente a prática docente, possibilitando ampliar a compreensão do espaço geográfico. Aprender a ler o espaço “[...] significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (CASTELAR, 2000, p. 30).

Essa forma de abordar a Geografia contribui para retirar o estigma de uma disciplina isolada, pois é uma ação que busca integrar outros métodos e perspectivas para compreender os fenômenos do espaço geográfico, a fim de superar a fragmentação “[...] das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma, se impliquem as demais regiões do saber” (MARQUES, 1993, p. 111).

A opção em realizar um as atividades integradoras foi uma forma de compartilhamento de saberes na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de



incentivarmos uma geografia mais rica e contextualizada. Notamos um movimento de estímulo para pensar a contextualização da geografia na educação. Pensamos que essa “[...] possibilidade desse cruzamento entre geografia e educação torna-se sobremodo importante num mundo em crise, crise expressa, entre outros modos, nas concretudes do espaço vivido através dos quais as relações sociais se geografizam” (REGO, 2000, p. 08).

Acreditamos que os educadores tiveram a oportunidade de contextualizar a Geografia e torná-la mais relevante para a vida dos alunos, por meio das atividades integradoras. Por meio de apresentações, analisamos que muitos manifestam o interesse em integrá-la a suas atividades. Dessa forma, os estudantes são incentivados a conectar conceitos e conhecimentos de diferentes disciplinas, desenvolvendo um olhar geográfico. Isto é, significa que “o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. [...] que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando” (CALLAI, 2000, p. 94).

Por fim, destacamos que é importante o planejamento e a colaboração entre os professores e é imprescindível tal aspecto para uma atuação contextualizada, para se ter uma visão clara dos objetivos de aprendizagem. Logo, os educadores devem estar dispostos a explorar novas perspectivas e abordagens, superando as barreiras disciplinares tradicionais e fomentando a interconexão de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES**

O relato foi realizado na disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ministrada para uma turma de Pedagogia, que faz parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas.

Como experiência, as atividades integradoras na disciplina ministrada foi um encontro de saberes, seja por meio do planejamento pedagógico realizado em conjunto com os demais docentes da mesma disciplina, seja por meio da aplicação das aulas ou ao suscitar experiências que nos ajudam a compreender o mundo.

Em suma, abordagens contextualizadas no ensino de Geografia oferecem aos estudantes a oportunidade de explorar os fenômenos geográficos em sua totalidade, considerando suas múltiplas dimensões. Essa abordagem enriquece a compreensão dos alunos e os prepara para enfrentarem os desafios complexos do mundo contemporâneo, incentivando o pensamento crítico, a criatividade e a visão integrada do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Caracterização da Área de Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: **Educação Geográfica e as Teorias de aprendizagens**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007.

CAVALCANTE, Fábio. **Nheengatu: canções na língua Geral Amazônia**. Disponível em: [https://fabiocavalcante.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Nheengatu\\_Letras.pdf](https://fabiocavalcante.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Nheengatu_Letras.pdf). Acesso em: 22 maio 2023.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da Construção do Conhecimento Geográfico gerado por vivências e representações espaciais**. Tese (Doutorado em Geociências). UFRGS, 2008.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos *et al.* (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARQUES, Mário Ozório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, Ricardo Ferreira. O ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS ATUAIS. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 4, p. 34-49, 2015.

NEVES, Karina Fernanda Travangim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino de Geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus, BA: Editus, 2010.

RAMOS, João Paulo Bernardo; SANTOS, Danilo Gabriel dos; LIMA, Denaíse Esteves de, TEIXEIRA, Humberto Luiz; SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo; VASCONCELOS, Luiz Gonzaga Falcão. **Contaçon de Histórias e o Ensino de Geografia em Atividades Extraescolares**. Disponível em:  
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/41.pdf> . Acesso em: 24 maio 2023.

REGO, Nelson *et al.* **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SANTOS, Ivana Souza Oliveira; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. A leitura de Paisagem no Ensino de Geografia do 6º ano escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 67-84, 2014.

## **RELATO DO PARFOR NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS/AMAZONAS**

---

**Maria Eliane de Souza Pires** - Funcionária da Secretaria de Educação no Município de Boa Vista do Ramos e Coordenadora Local do Parfor/UEA

---

### **RESUMO**

O presente texto traz um relato de sete anos de experiência da coordenadora Profa. Maria Eliane a frente da coordenação local do Parfor/UEA no município de Boa Vista do Ramos. Os desafios vivenciados e conquistas obtidas pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia/Parfor, no período de 2016 a 2023, são retratados em imagens e por relatos autorais da coordenadora local. Esse panorama de experiências retrata parte da relevância exercida pelo Parfor na construção da identidade docente e, consequente, formação de professores humanizados e capacitados no interior do estado do Amazonas.

**Palavras-chaves:** Experiência de vida; Extensão; UEA; Parfor.

---

### **ABSTRACT**

The present text brings a report of seven years of experience of the coordinator Profa. Maria Eliane at the head of the local coordination of Parfor/UEA in the municipality of Boa Vista do Ramos. The challenges experienced and achievements obtained by academics of the Pedagogy/Parfor courses in the period from 2016 to 2023 are portrayed in images and in authorial reports by the local coordinator. This panorama of experiences portrays part of the relevance exercised by Parfor in the construction of the teaching identity and, consequently, the training of humanized and qualified teachers in the interior of the state of Amazonas.

**Keywords:** Life experience; Extension; UEA; Parfor.

---

### **INTRODUÇÃO**

O Parfor foi lançado em maio de 2009, com a meta de formar cerca de 330 mil professores que exerciam a profissão sem formação adequada. O plano foi gerido pela Capes

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior. Assim, as secretarias estaduais e municipais de educação e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia das cinco regiões do país tiveram prazo até 21 de novembro de 2015 para informarem na Plataforma Freire quantos professores das suas redes precisavam cursar uma licenciatura ou pedagogia. Foi com base nessa informação que a Capes, junto com as universidades e os fóruns de educação, definiu as vagas para o Parfor 2015. A inscrição dos professores foi de 20 de janeiro de 2015 a 13 de março de 2016.

O plano de formação, lançado em 2009, abriu turmas especiais em cursos de licenciatura e programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuísem formação superior na área em que atuavam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essas turmas foram abertas mediante a convergência de três fatores: as secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal e os institutos federais informaram o número de vagas de que suas redes precisavam; as instituições de ensino superior, que participavam do Parfor, definiram e informaram a oferta de cursos e de vagas, e os educadores fizeram a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar. Todo o processo foi realizado na Plataforma Freire.

## **O PARFOR NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO RAMOS/AM**

As atividades do Parfor/UEA no Município de Boa Vista do Ramos foram iniciadas com a abertura de uma turma de Pedagogia (1º licenciatura), em 2016. Essa conquista permitiu que professores sem a formação acadêmica apropriada pudessem acessar o ensino de graduação em uma das mais prestigiosas universidades brasileiras – a UEA. O ingresso dos professores-cursistas no curso ocorreu através da análise curricular. Aqueles com maior tempo de docência no ensino fundamental foram selecionados. A partir da iniciativa do Parfor/UEA, foi possível qualificar 51 pedagogos para atuar no ensino básico e na gestão escolar. Essa, sem dúvida, foi uma grande conquista para o município de Boa Vista do Ramos.

Os alunos da primeira turma vivenciaram momentos de muita tensão, e dificuldades, pelo fato de não possuírem um lugar próprio para seus estudos; tendo que retirar alunos das salas de aula para que eles estudassem. Com o passar dos anos, foram convocados pelo Prefeito Municipal e pela Secretária Municipal de Educação para estudarem no Núcleo de Ensino Superior de Boa Vista do Ramos/NESBVR/UEA, uma vez, que a Instituição Superior de Ensino já havia sido construída no município e faltando apenas inaugurá-la, mas nada os impedia de utilizá-la para os estudos universitários. O contato com os professores formadores, colegas e corpo administrativo lhes dava uma certeza de que tudo estava ocorrendo bem. Relatou-se também a alegria e a felicidade dos acadêmicos que cursaram Pedagogia na primeira turma, colou grau em 05 de maio de 2022. Em 2019, iniciou a segunda turma com 48 alunos, que continuam estudando, cursando o 9º módulo, no ano de 2023.

## **IMAGENS DAS TURMA DO PARFOR/UEA SOB A ÓTICA DA COORDENADORA LOCAL**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

### **Primeira Turma 2016**

Alunos da primeira turma do /UEA fazendo atividades. Esses acadêmicos são da zona rural, oriundos de diferentes comunidades, e se deslocam até a sede do município durante os períodos das aulas.





Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Imagem de uma atividade Integradora, desenvolvida na disciplina **Currículo da Educação Básica**, realizada em consonância com a III Jornada Pedagógica promovida pela Secretária Municipal de Educação. A temática desenvolvida foi: **Possibilidades e Desafios na**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Atividade extensionista que oferece oportunidade de vivenciar na prática, a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos sendo trabalhados de maneira concreta.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Certificação dos acadêmicos participar da *Atividade Integradora* realizada pela turma no primeiro período do curso de Pedagogia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Primeira Turma do 2016

Acadêmicos da primeira turma de Pedagogia do realizando atividade de componente curricular de educação do campo, haja vista que a grande maioria dos acadêmicos são oriundos da zona rural.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

### **Segunda Turma do 2016**

Segunda turma de Pedagogia do P realizando atividades de educação do campo com o técnico do IDAM em uma comunidade rural do município de Boa Vista do Ramos.

## **CONCLUSÃO**

Enfim, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Município de Boa Vista do Ramos, vem formando e capacitando os professores de Educação Básica nos Cursos de Pedagogia. Já formou a primeira turma e está formando outra e tem uma para iniciar no próximo ano de 2024, neste sentido, torna-se válido a parceria com o governo do estado e da Universidade do Estado do Amazonas.

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

---

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

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

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

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

---

### **RESUMO**

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

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

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

---

### **ABSTRACT**

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

**Keywords:** Teacher training; Teaching; Transdisciplinarity; Interculturality.

---

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo apresenta experiências profissionais de professoras formadoras no Parfor, no período de 2019 a 2022, no município de Eirunepé, situado na 4<sup>a</sup> sub-região do Rio Juruá<sup>2</sup>. Como nos disse o poeta Thiago de Mello (1996, p. 71), “vida que não guarda nem se esquia, assustada. /Vida sempre a serviço da vida. /Para servir ao que vale a pena e o preço do amor”, logo, ao rememorar o processo de organização dos componentes curriculares, revisitar os contextos em que aconteceram as vivências de professoras formadoras e dos/as professores/as em formação se misturam, um a serviço do outro e se transformando simultaneamente.

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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



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

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E AS DOCÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **VIVÊNCIAS E EXISTÊNCIAS INTERCULTURAIS E MULTICULTURAIS NA COMPLEXIDADE DO RIO JURUÁ**

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Revista eletrônica educação: teorias e práticas**. ano 2, 2202. Disponível em: <[http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas\\_1/115/document/mod\\_001/objetos/piaget\\_vigotsky\\_paulo\\_freire.pdf](http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vigotsky_paulo_freire.pdf)>. Acesso em: 25 abr 2023.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ENLACES DE VOZES REFLEXIVAS DO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA: VIVÊNCIAS NO PARFOR EM NOVA OLINDA DO NORTE/AM**

---

**Ester Castro da Silva** - Acadêmica do Curso de Pedagogia no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor da Universidade Estado do Amazonas - UEA no município de Nova Olinda do Norte - AM, e-mail: cdsester3@gmail.com

**Janilson Miranda** - Acadêmico do Curso de Pedagogia no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor da Universidade Estado do Amazonas - UEA no município de Nova Olinda do Norte - AM, e-mail: janilsonm496@gmail.com

**Ana Michelle de Carvalho Martins** - Professora orientadora do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor da Universidade Estado do Amazonas - UEA no município de Nova Olinda do Norte - AM, e-mail: anamichellemartins@hotmail.com

---

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta vivências na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), desenvolvido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com o objetivo de analisar a influência do estágio supervisionado na formação dos professores em pedagogia, tratando as memórias das experiências vividas baseadas em narrativas dos professores em formação, realizadas em duas escolas no município de Nova Olinda do Norte no Amazonas. Para a efetivação do estágio no espaço escolar, utilizou-se a organização dos dados e registros, fichas de estágio, o caderno de registros e memórias e a sistematização de relatório. Nesse sentido, as narrativas a seguir evidenciam os estudos realizados na disciplina de estágio diante das observações e reflexões da atuação docente, bem como na resignificação de práticas pedagógicas a partir do plano de atuação docente desenvolvidas no chão da escola, fazendo o diálogo com alguns autores como Pimenta (2006), Lima (2006) e Nóvoa (1995), os quais contribuíram significativamente para a concepção de estágio e singularidades diante do percurso da formação docente inicial e continuada. Verificou-se que o estágio supervisionado é um momento fundamental para a formação acadêmica e um cenário ideal para reflexões e descobertas, destacando as práticas da atuação acadêmica no estágio e as contribuições para o exercício da profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Estágio Supervisionado; Atuação Docente.

---



## ABSTRACT

This work presents experiences in the discipline of Supervised Internship of the Pedagogy Course of the State University of Amazonas (UEA), developed by the National Plan for the Formation of Basic Education Teachers (Parfor), with the goal of analyzing the influence of the supervised internship in the formation of teachers in pedagogy, dealing with memories of past experiences based on narratives of teachers that are training, carried out in two schools in the municipality of Nova Olinda do Norte in Amazonian. For the realization of the internship in the school environment, the organization of data and records, internship sheets, the notebook of records and memories and the systematization of the report were used. In this sense, the following narratives show the studies carried out in the internship subject in view of the observations and reflections of the teaching performance, as well as the re-signification of pedagogical practices from the teaching action plan developed on the school floor, making a dialogue with some authors such as Pimenta (2006), Lima (2006) and Nóvoa (1995), who contributed significantly to the conception of internship and singularities in the path of initial and continuing teacher education. It was noticed that the supervised internship is a fundamental moment for academic training and an ideal setting for reflections and discoveries, highlighting the practices of academic performance in the internship and contributions to the exercise of teaching professionalization.

**Keywords:** Initial formation; Supervised internship; Teaching Performance.

---

## INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, queremos destacar as narrativas a partir das vivências em campo, registradas por dois/as acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no município de Nova Olinda do Norte no Estado do Amazonas. O componente curricular Estágio Supervisionado II, possibilitou a ampliação do olhar sobre a profissão docente e a escola, tendo como ponto de partida a observação da realidade e a atuação da docência em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para esta organização compilamos as memórias das experiências vividas nos cotidianos escolares aprofundados na prática deste ciclo e os registros do relatório de estágio, tratando a prática pedagógica como um fator primordial para a profissionalização

docente. As motivações que orientam a produção deste relato é trazer a ressignificação e a troca de experiências a partir das investigações e atuação, dando singularidade às narrativas vividas.

As seções inseridas neste trabalho trazem alguns pontos relevantes a serem considerados. A primeira aborda o Parfor em sua contextualização e respectivas contribuições para a formação dos professores, bem como, a vivência do estágio como ponto de partida a partir do campo de atuação dos acadêmicos. Já a segunda, relata as práticas do exercício docente em duas narrativas, a fim de demonstrar a práxis no estágio com o plano de atuação docente e os desafios e aprendizagens agregados aos enfrentamentos da docência. E a terceira traz a análise reflexiva do estágio a partir das contribuições para o exercício da profissionalização docente, a luz da percepção do professor em formação e as relações entre a teoria estudada e as práticas vivenciadas no chão da escola.

## **O PARFOR E A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), foi desenvolvido na unidade acadêmica do Núcleo de Estudos Superiores em Nova Olinda do Norte no interior do Estado do Amazonas, na região do baixo Rio Madeira. A proposta da formação inicial aos professores, consiste em contribuir com a construção de uma educação efetiva tanto para os alunos quanto aos professores em formação, os quais em sua grande maioria já carregam experiências docentes e vivenciam a partir da formação a reflexão e reconstrução de sua prática.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) traz alguns respaldos que legaliza e regulamenta sua existência, como o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, apresenta como sua 15ª meta.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 6 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Além disso, a finalidade de todo o processo formativo traz ao professor em formação inicial a aproximação com o cotidiano escolar, nessa perspectiva a Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do Parfor, apresenta no Art. 4º os objetivos específicos do Parfor:

- I - fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- II - oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- III - estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, a construção e ressignificação dessa experiência docente a partir do estágio supervisionado aproximam a universidade da escola no sentido de proporcionar aos professores em formação a atuação e o protagonismo nos processos escolares.

A licenciatura, compreendida como a formação básica do Curso de Pedagogia, tem o exercício do magistério como campo teórico-investigativo que envolve a participação na organização da gestão dos sistemas educacionais englobando o planejamento de processos escolares, a gestão, a produção e a difusão de conhecimentos, assim como execução de ações pedagógicas específicas de cada uma das modalidades de magistério apontadas nos objetivos. Nessa perspectiva, o licenciado em pedagogia poderá atuar em escolas dos Sistemas públicos e particulares de ensino, no exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2020).

O componente curricular Estágio Supervisionado II para o curso de Licenciatura em pedagogia propõe o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na escola e/ou outros espaços educativos, a partir da observação e regência pedagógica, ancoradas aos referenciais estudados e ao plano de atuação docente como um instrumento de ação pedagógica e de estímulo para o processo de ensino e de aprendizagem.

As práticas do estágio supervisionado foram realizadas em duas escolas municipais da rede pública de ensino, localizadas no município de Nova Olinda do Norte/AM. Os estágios se configuraram inicialmente no campo dos espaços de atuação profissional e por meio de realizações das atividades *in loco*, com as observações nas unidades de ensino e a aplicação do plano de atuação docente, como prática do exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. As vivências do contexto escolar, as trocas de experiências

entre os professores em formação e os professores no chão da escola, possibilitaram a reflexão e atuação da identidade docente.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo internacional (ANDRÉ, 1995, p. 111).

Com efeito, a escola é o cenário ideal para que a relação entre a teoria e prática seja conectada a carreira e atuação profissional, mesmo que esse professor em formação esteja atuando nos cotidianos escolares, a reflexão e ressignificação no desenvolvimento pedagógico acontece em serviço, de maneira a perceber no estágio a influência na formação profissional. Dentro dessa perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996 regulamenta a obrigatoriedade do estágio na formação do profissional.

Art. 61. Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor. Parágrafo único - Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Segundo Pimenta (2005, p. 47), a prática é "a fonte Desenvolvimento da teoria pedagógica". Ainda segundo a autora:

Tornar o trabalho de ensino uma oportunidade de objetivação do professor pode representar dois níveis: adaptativo ou criativo. Este fato pode favorecer a experiência dos processos que fundamentam a prática profissional e que compõem os processos de ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2005, p. 47).

## **PRÁTICAS DA ATUAÇÃO DOCENTE EM DUAS NARRATIVAS**

O estágio supervisionado II do curso de Pedagogia-Parfor traz como um dos objetivos a serem desenvolvidos, planejar uma ação pedagógica, por meio de um Plano de Atuação Docente (Projeto de Aprendizagem), para desenvolver em turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse sentido, diante de toda a observação realizada como acadêmicos do curso de pedagogia, a efetivação da prática e a relação com o conhecimento sobre ensino e aprendizagem através de projetos de ensino, vem em consonância com a

realidade escolar e as necessidades que cada turma apresentou, a fim de redimensionar e contribuir com o processo e estratégias para a aprendizagem significativa.

Pimenta e Lima argumentam acerca do pontapé inicial para começar as atividades práticas, dizendo que:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Neste sentido, foi crucial para que essa etapa aconteça, conhecer inicialmente o meio social dos alunos, suas rotinas, suas características pessoais e coletivas, suas dificuldades e potencialidades. Com base nesse pensamento, antes das atividades desenvolvidas na primeira escola, foi realizado um processo de observação, no qual preocupava-se em aproximar-se dos discentes de forma assertiva a acerca do plano de atuação docente, já escolhido anteriormente, comparando-o às especificidades da turma, para que houvesse real alcance do processo de aprendizagem e fosse o mais proveitoso possível a aplicação das experiências e das atividades práticas com os alunos.

De acordo com os hábitos dos alunos observados durante a prática do estágio supervisionado, constatou-se que o tema: *Alimentação Saudável* era totalmente necessário, entendendo que a base de práticas alimentares inseridas no contexto escolar são promotoras da saúde, pois muitos traziam de suas casas lanches compostos por produtos industrializados e a merenda escolar era rejeitada pela maioria dos alunos, com exceção quando era servido iogurte com bolacha, onde nesse dia quase que a totalidade consumia a merenda escolar.

Para o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA):

É a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2004, p. 4).

Nas atividades práticas regidas na turma, observou-se que todos os alunos estavam presentes e ficaram atentos a aula inteira, participando de forma ativa no decorrer

das atividades, demonstrando bastante interesse no tema. Para início do plano de atuação docente: *Alimentação Saudável*, realizamos uma roda de conversa, apresentamos o tema da aula e perguntamos aos alunos sobre sua alimentação, sempre proporcionando vez e voz para cada um se expressar. Em seguida, foi desenvolvido a dinâmica da caixa surpresa, na qual os alunos rejeitaram alguns alimentos saudáveis, como: berinjela, cenoura, beterraba e outros. Após todos os alimentos retirados da caixa, houve a explanação sobre o que faz bem o que faz mal à saúde. Sempre instigante perguntando aos alunos a maneira correta de se alimentar e os melhores alimentos que fazem bem à saúde, depois montamos o quadro a pirâmide da alimentação correta, ensinando como deve ser a alimentação.

Em seguida, ao mostrar os benefícios que trazem a saúde e ao conversar sobre os mais diversos modos saborosos de preparar esses alimentos, os alunos mudaram suas opiniões negativas acerca do assunto, tornando assim gratificante levar o tema em discussão, pois o objetivo de trazê-los à realidade os benefícios que os alimentos proporcionam, faz com que queiram sempre o melhor para o seu corpo, e assim a partir daquele momento em diante façam escolhas certas para sua alimentação e rejeitem em excesso os alimentos industrializados.

Na segunda e terceira aula, houve grande euforia para dialogar sobre a curiosidade sobre os alimentos vindos de outros países, em que o interesse e gosto pelo novo tomou conta dos discentes, trazendo alegria e descontração. Realizamos de maneira interativa o jogo da memória das frutas, apresentaram bastante disposição por parte em conhecer cada fruta e seus benefícios. Para o encerramento da aula, foi preparado uma pequena exposição e degustação das frutas regionais existentes no município de Nova Olinda do Norte, permitindo às crianças perceberem os alimentos saudáveis, de qualidade e com uma diversidade cultural existente ao meio social e local, na qual em todo momento os participantes tinham autonomia para relatarem o que aprenderam e como será sua alimentação daquele dia em diante e de sua família.

Com base nessa experiência, uma das atividades desenvolvidas foi sobre a descoberta dos alimentos saudáveis na caixa surpresa. Essa aula foi muito proveitosa, pois, contribuiu tanto para os alunos com várias descobertas quanto para formação acadêmica na atuação docente, além de favorecer informações às crianças e práticas de experiências



com saberes e sabores, ricas de conhecimentos, também proporcionou trocas de experiências entre estagiário/alunos/professor, e o alcance do objetivo principal em incentivar práticas e hábitos alimentares saudáveis.

Por outro lado, a segunda escola de atuação de estágio, o plano elaborado apresentou a temática sobre: Leitura, interpretação de texto nos anos iniciais do ensino fundamental focando no processo de alfabetização e letramento com leitura e interpretação de texto (escrita compartilhada e autônoma), desenvolvido a partir de leitura de imagem e descrição.

O tema escolhido partiu da seguinte problematização: diante do processo de ensino e aprendizagem foi possível perceber que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente no que concerne a leitura e escrita. Acredita-se que uma das dificuldades enfrentadas pelo professor é incentivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem na leitura e escrita através da ludicidade, dessa maneira os alunos aprendem de forma mais prazerosa, ou seja, vão aprender brincando e se divertindo a partir das atividades lúdicas.

O plano de atuação docente desenvolvido partiu entre comum acordo acadêmico e o professor regente, a partir de um plano interdisciplinar, no qual foi pensado em uma temática que o professor já vem trabalhando sobre leitura, interpretação e produção de texto, na qual utilizamos estratégias de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais, o planejamento do tema foi elaborado para o seu desenvolvimento de três aulas práticas, para a aplicação das atividades previstas no cronograma proposto, o desenvolvimento das atividades realizou-se de maneira sequencial.

No primeiro dia de aula, o objetivo foi exercitar a leitura, interpretação e escrita de diferentes gêneros textuais. Iniciamos fazendo a recepção e acolhimento dos alunos, comentamos um pouco sobre o que cursamos e que precisaria da ajuda deles para conseguir alcançar os objetivos do estágio. Então, demos continuidade com as atividades iniciais de rotina com uma dinâmica, na sequência, utilizamos o texto de uma fábula, que não foi lido de uma maneira rigorosa, mas sim de uma forma lúdica, fazendo com que os alunos se envolvessem na história, ao terminar foi solicitado para falarem o que tinham entendido sobre a história contada. Na sequência, foram feitas perguntas para os alunos responderem

oralmente sobre o texto, logo foi pedido para realizarem uma atividade de ilustração da parte do texto que mais gostaram através de desenhos, foi muito gratificante ver eles fazendo essa ilustração e assim finalizando o primeiro dia de regência com a turma.

No segundo dia de aula, o objetivo proposto foi realizar brincadeiras com a linguagem corporal, visual e oral através dos jogos lúdicos, damos início a realização de uma dinâmica de relaxamento, apresentação e explanação do conteúdo que havíamos trabalhado na aula anterior, assim fomos trabalhando a leitura de gêneros textuais, com a leitura oral e de imagem da fábula, os alunos realizaram os jogos com gêneros textuais confeccionados pelo docente com um diálogo lúdico apresentado por perguntas referente às fábulas.

No terceiro dia de aula, o objetivo foi vivenciar jogos lúdicos de interpretação de texto com a dinâmica do bambolê, essa dinâmica foi importante, porque trabalha várias linhas de raciocínio e o intuito da dinâmica é que todos os alunos encontrem maneiras de passar por dentro do bambolê sem soltar a mão do seu colega. Logo após, foi realizado uma apresentação e explanação do conteúdo estudado na aula anterior, desenvolvendo atividades que contemplem a ludicidade.

Considerando as observações e a regência do estágio com a execução do projeto de aprendizagem, acredita-se que a finalidade dele foi alcançada, uma vez que construímos com os alunos uma nova linha de pensamento, com relação à leitura e interpretação de texto. Foi muito perceptível a resposta deles diante das metodologias utilizadas e a compreensão apresentada, potencializando o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica. É importante registrar que os materiais utilizados foram todos confeccionados pelo estagiário e o professor regente. O tema, de forma geral, motivou a participação do professor, uma vez que já vinha trabalhando em cima dessa temática, permitindo assim que todos os conteúdos fossem revisados.

De acordo com Lima (2002, p.195), “o período do Estágio/Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar”. A experiência de estágio é extremamente gratificante para a formação profissional, uma vez que agrega saberes de várias maneiras, expandindo muito mais o conhecimento da prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **ANÁLISE REFLEXIVA DO ESTÁGIO: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A primeira narrativa destaca o período de estágio, como uma vivência paralela ao que foi estudado nas teorias das disciplinas que compõem o curso, foi o momento da transição teoria e prática, porém vale ressaltar que há inúmeras situações que só presenciamos no cotidiano escolar, para tanto, tais situações não há prévias de como resolvê-las, a não ser que tenhamos um olhar mais atento aprendendo com o exemplo de outros professores, sobretudo abertos ao diálogo e a partilha de experiências, fazeres e saberes. Assim, também, vivendo na realidade o exercício da docência tanto para a aprendizagem do professor em formação quanto para a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, para compreender o processo dessa passagem de troca de experiências e saberes no jogo da teoria e prática, podemos concordar que:

[...] A nossa preocupação é quanto às aprendizagens e as lições que podem ser retiradas dessa passagem, uma vez que, nesse enfoque, o estágio pode ser comparado a uma ponte na qual os estagiários exercem suas atividades na tensão desse jogo de forças (LIMA, 2008, p. 27).

Desde a primeira impressão da escola, do seu espaço físico, de sua estrutura até suas relações que ocorrem nos cotidianos, é possível sentir a realidade que só conseguimos viver dentro da escola, as experiências vividas lá, jamais seriam sentidas fora dos portões daquela instituição. São experiências vividas nos cotidianos escolares que remetem sempre a reflexão e a aprendizagem, cada aluno, funcionário, professor, administrativo, enfim, cada pessoa que faz parte daquele meio é única, e é exatamente isso que torna esse momento mais que especial, pois, ali formam-se laços onde compartilham a todo momento valores, hábitos e costumes, lições e conhecimentos em geral. Cada informação anotada permite a coleta de dados que futuramente serão postos em prática na futura docência dos acadêmicos.

Após esse rico momento de observação e indagação, partimos para o tão temido período de regência do estagiário, no qual colocamos em prática o que previamente havíamos planejado em nosso plano de atuação, visando atingir os objetivos traçados e alcançar as metas lançadas. Nesse momento de aplicação do plano, podemos colocar em

prática todas as metodologias aprendidas durante o curso, além de testá-las de forma sucinta, sabendo que para cada turma de alunos temos diferentes realidades sociais, variadas origens e pequenas pessoas em formação e com pensamentos diferentes. Lembrando que cada aluno tem uma forma individual de aprender, falar, sentir, se expressar e viver, então, o principal meio de alcançar êxito na aula de regência foi utilizar o respeito e amor em todos os momentos, deixando-os bem à vontade para comentar sobre o assunto, e para que produzissem o seu próprio pensamento sobre o tema, enfatizando que cada ser pensa de forma diferenciada.

Cada etapa do estágio foi de suma importância e irá agregar com bastante intensidade em nossa futura carreira, pois além de práticas pedagógicas observadas e praticadas, aprendemos também a nos organizar em todos os documentos que o estágio oferece, como preenchimento das fichas, cronogramas, carta de recomendação e caderno de anotações do estágio. Partindo dessa pontualidade, a observação e o registro das práticas pedagógicas do professor regente, como também a memória afetiva pedagógica dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação e profissionalização docente, trazem contribuições para a construção da autonomia e identidade dos professores em formação na construção de sua própria prática.

Outra prática imbricada ao contexto da profissionalização docente diante do estágio supervisionado, traz a observação como um instrumento a fim de permitir realizar uma análise da metodologia, que nos interessa a partir da vivência em campo. Nessa fase o estágio supervisionado, é muito importante para nós, pois nos auxilia e colabora espontaneamente nas atividades desenvolvidas, uma vez que nessa etapa, o estágio torna-se gratificante quando o estagiário tem a chance de conhecer a realidade do contexto escolar e as dificuldades encontradas.

A segunda narrativa de atuação no Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia/Parfor nos espaços escolares, é contextualizado na educação básica para os anos iniciais do ensino fundamental, o qual também consistiu em dois momentos de observação e de regência, na perspectiva de ser o campo de estágio um espaço privilegiado para a formação profissional.

De certa forma, o repensar a formação docente, considerando o estágio supervisionado como um marco para a comunhão entre teoria e prática, baseiam-se na ideia central de que “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 5).

O envolvimento das atividades propostas no plano de atuação docente foi significativo tanto para o professor em formação quanto para os alunos que de alguma forma foram protagonistas do processo pedagógico de construção e socialização de experiências e a representação significativa do envolvimento e a integração na dinâmica realizada.

No entanto, as atividades desenvolvidas nesse período foram de muito aprendizado e troca de conhecimento, uma via de mão dupla para a profissionalização docente diante das experiências junto ao professor regente e estagiário na ressignificação da prática acerca das especificidades encontradas no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, é importante dizer que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Para a coleta de dados no estágio, foi necessário a elaboração do relatório, a partir dos materiais de orientações como: as fichas de cronograma das atividades, caderno de registros e memórias na qual foram colocadas todas as informações de campo, como espaço físico, histórico da escola e observações das aulas ministradas. Por outro lado, o plano previsto seguiu um cronograma de aplicação e avaliação das atividades. De acordo com os estudos realizados na disciplina alguns autores conceituam o estágio como:

Campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 31).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Certamente, as práticas do estágio foram favoráveis para vivenciar a reflexão a partir da observação e a construção da identidade docente, comparando teoria e prática tanto no campo pedagógico como em aspectos pessoais e relações ocorridas no ambiente escolar.

Diante das trocas de experiências e de como solucionar conflitos que ocorrem em sala, as formas que podemos impactar os educandos de maneira positiva, são os meios de alcançar a todos de forma igualitária e com equidade, além de comparar os métodos aplicados e trazer para nossa futura docência. O estágio possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo-nos ajustar nossa prática profissional ainda durante o decorrer do curso, e assim, nos dá a possibilidade de nos modificar, adequar e entender cada vez mais a importância dessa linda profissão.

Nesse sentido, as observações e a regência do estágio com a execução do projeto de aprendizagem contribuíram na formação acadêmica e profissional, por possibilitarem a junção entre os saberes universitários e acadêmicos aos saberes docentes, facilitando a compreensão da profissão, assim como relacionando conceitos teóricos e práticos a situações reais nos cotidianos escolares, proporcionando assim a noção/ideia do funcionamento da sala de aula. Salienta-se a importância da reflexão sobre a ação, estando o conhecimento implícito na prática do estagiário, para possibilitar a ressignificação, reconstrução e a elaboração de novas compreensões deste conhecimento que será utilizado quando a situação cotidiana escolar exigir.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. 2. ed., Campinas: Papirus, 1995.

AMAZONAS. Resolução nº 017/2020 - CONSUNIV, de 20 de setembro de 2020. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Diário da União (DOU) de 01/07/2009. Disponível em: <http://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p17439.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Princípios e diretrizes de uma política de segurança alimentar e nutricional: textos de referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, DF: CONSEA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 22 maio 2023.



\_\_\_\_\_. Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021. **Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** - Parfor. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-220-de-21-de-dezembro-de-2021-370970710>. Acesso em 22 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod\\_resource/content/1/Saberes%20opedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod_resource/content/1/Saberes%20opedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019

\_\_\_\_\_. Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacionais**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

## **DIÁLOGOS EXTENSIONISTAS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: CONECTIVIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

---

**Joelma Monteiro de Carvalho** - Professora Doutora da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: jcarvalho@uea.edu.br

**Amanda Ramos Mustafa** - Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, e-mail: mustafa.amanda@gmail.com

---

### **RESUMO**

Este artigo analisa como a utilização e as potencialidades da Metodologia Ativa rotação por estação e o *Google Forms* podem contribuir e se configurar em estratégias para ressignificar as experiências de aprendizagem dos vinte e sete professores em formação das etnias Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Tikuna e Kulina, indígenas e não indígenas no curso de Licenciatura em Matemática, do Programa de Formação de Professores - Parfor, no município de Atalaia do Norte, no Estado do Amazonas. Em contexto amazônico, o uso das ferramentas digitais ainda é precário, por várias situações, dentre elas estão: falta de computadores, rede de internet e falta de capacitação dos professores em formação. A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa, do tipo descritivo e de intervenção pedagógica, desenvolvida à luz da pesquisa-ação (GIL, 2008; THOLLENT, 2003), com estratégias etnográficas. A prática de campo se deu no ambiente escolar por meio de observação participante e coleta das narrativas; uso de apostilas, aplicativo e software. Como resultado, o estudo possibilitou refletir sobre o ensino em língua portuguesa para estudantes indígenas, bilíngues, fluentes em L1, por meio da disciplina Produção Textual I e II, no curso de Matemática, a partir das vivências dos estudantes, além de possibilitar a integração da L1 com a L2 de modo comunicacional, com uso das tecnologias digitais. A aplicabilidade diferenciada das ferramentas, nos permitiu dar visibilidade à produção textual, discurso verbal e não verbal, pelo viés do bilinguismo com propostas de inclusão da Metodologia Ativa de rotação por estação e do *Google Forms*.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Tecnologias digitais; Amazonas.

---

### **ABSTRACT**

This article analyzes how the use and potentialities of the Active Methodology rotation per station and Google Forms can contribute and be configured in strategies to (re)signify the learning experiences of twenty-seven teachers in training from the Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Tikuna and Kulina, indigenous and non-indigenous in the Mathematics Degree course, of the Teacher Training Program - Parfor, in the municipality of Atalaia do

Norte, in the state of Amazonas. In the Amazonian context, the use of digital tools is still precarious, due to several situations, among them: lack of computers, internet network and lack of training of teachers, in training. The study methodology is of a qualitative approach, of the descriptive type and of pedagogical intervention, developed in the light of action research (GIL, 2008; THIOLENT, 2003), with ethnographic strategies. The field practice took place in the school environment through participant observation and collection of narratives, use of handouts, application and software. As a result, the study made it possible to reflect on teaching in Portuguese for indigenous, bilingual students, fluent in L1, through the discipline Textual Production I and II, in the mathematics course, based on the experiences of the students, in addition to enabling the integration of L1 with L2 in a communicational way, using digital technologies. The differentiated applicability of the tools allowed us to give visibility to the textual production, verbal, and non-verbal discourse, through the bias of bilingualism with proposals for inclusion in the Active Methodology of rotation per station and Google Forms.

**Keywords:** Teacher Education; Digital technologies; Amazon.

---

## INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o ensino e aprendizagem em uma turma de licenciatura em matemática, a partir da experiência com a metodologia ativa rotação por estações e as múltiplas linguagens, que esta pode alcançar e, com o *Google Forms*, uma ferramenta gratuita do *Google*, para criação de formulários on-line, que quando utilizado na educação pode ser uma opção pedagógica que auxilia o professor na geração de perguntas objetivas e subjetivas para conhecimento do perfil dos alunos, bem como na elaboração de atividades avaliativas ou não.

Abordar o ensino de Língua Portuguesa, em turma intercultural, com estudantes indígenas e não indígenas exige lançar mão de uma pedagogia capaz de atender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, isto é, para além da educação bancária, muito bem descrita e criticada por Freire (1987) e que, segundo ele, não desenvolve o pensamento crítico-reflexivo no educando e nem as competências e habilidades necessárias para ele resolver os reais problemáticas da sociedade.

Em outras palavras, a práxis demanda o conhecimento de metodologias e estratégias que fomentem o ensino libertador, que estimule no estudante a autonomia, o protagonismo e o saber trabalhar coletivamente dentro e fora da escola ou universidade.

Assim, o objetivo central, neste estudo é analisar como a utilização e as potencialidades da Metodologia Ativa rotação por estação e o do *Google Forms* podem contribuir e se configurar em estratégias para ressignificar as experiências de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior da Universidade do Estado do Amazonas, polo do município de Atalaia do Norte - AM, a uma distância em linha reta até Manaus de 1,136.73 km (BRASIL, 2020).

Neste cenário, cabe à universidade, na condição de instituição social legitimada do fazer sistematizado da educação superior, em conjunto com seu corpo docente, promover por meio de seus componentes curriculares uma arquitetura de diálogos reflexivos com base teórica-metodológica transformadora, buscando ações inovadoras no âmbito dos direitos e deveres do cidadão acerca de seu ser e estar no mundo da vida (FREIRE, 1987; 2001).

Do ponto de vista de uma educação dialógica, conscientizadora e colaborativa, as metodologias ativas de ensino têm se mostrado convergentes às ideias de Freire (1987), bem como com a realidade da sociedade do século XXI, marcada em seu contexto sociocultural, político e econômico pelas constantes transformações e aceleração das informações em um viés tecnológico digital, promovente de uma cultura também digital, entrelaçada em múltiplas linguagens, o que requer do educador uma concepção focada na compreensão sobre quem é o sujeito estudante dentro dessa multiplicidade, e, a partir daí, fazer um trabalho pedagógico com foco nas problematizações sobre situações de aprendizagens concretas (BACICH; MORAN, 2018; MORAN, 2018).

Posto isto, busca-se respostas para a seguinte indagação: como a utilização e as potencialidades da metodologia ativa rotação por estações e o uso do *Google Forms* podem contribuir e se configurar em estratégias para a (re)significar as experiências de aprendizagem de estudantes do ensino superior, no curso de matemática, no município de Atalaia do Norte - AM, no componente curricular de Língua Portuguesa?

Metodologicamente, sob o prisma da pesquisa-ação foi desenvolvido junto aos participantes estratégias de aprendizagens com a metodologia ativa rotação por estações e com o uso do *Google Forms* em atividades de produção textual envolvendo a leitura e escrita de materiais impressos e digitais.

Acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir para o debate e a ampliação desse campo de estudo em constante ascensão de produções científicas a nível nacional (BACICH; MORAN, 2018; MORAN, 2018) e regional (MUSTAFA; SIMAS, 2020), em especial para os estudantes do contexto amazônico (DA SILVA GUEDES; CARVALHO; DE CARVALHO, 2019), que os estudos por meio de recursos on-line possibilitam aproximação dos novos recursos midiáticos. Neste caso, facultando, assim, não só compreender as condições da realidade educacional amazonense acerca do ensino, mas também, estimular e auxiliar docentes e demais atores educacionais, a refletirem, dialogicamente, na busca de ações inovadoras de ensino para a educação Superior, em Atalaia do Norte-Amazonas.

Vale destacar que a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, contexto desta pesquisa, é uma instituição local multicampi, atuante em municípios do Estado do Amazonas, que prioriza temáticas da realidade estadual nas suas propostas formativas e em projetos de extensão, trazendo novas perspectivas científicas neste nicho, por meio das vivências amazônicas de vários pesquisadores (SOUZA *et al.*, 2020).

Socialmente, admitimos, assim como Bacich e Moran (2018) e vários outros estudiosos das metodologias ativas de ensino, que trabalhar assuntos de natureza diversas na sala de aula, a partir das propostas desse campo, possibilita vários benefícios no cotidiano da sala de aula, tais como: “maior engajamento dos estudantes no aprendizado e melhor aproveitamento do tempo do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas” atinentes às problemáticas abordadas (BACICH; MORAN, 2018, p. 24). Neste sentido, a interação social dentro da sala de aula traz benefícios sociais e de aprendizagens significativas.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INTERAÇÃO**

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo a qual se volta “para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2003). Quanto à finalidade, a presente investigação é do tipo descritiva e exploratória (GIL,

2008), tendo como abordagem metodológica a pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2011), tem se destacado bastante no paradigma qualitativo, sendo:

um tipo de pesquisa empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Percebemos na citação supracitada que a pesquisa-ação é o método do “conhecer” e do “agir coletivo”. Na mesma direção de Thiollent (2011), Elliot (2000) e Gil (2008) também concebem a pesquisa-ação como um método participativo e de engajamento colaborativo entre os envolvidos, viabilizando melhor entrosamento tanto entre os membros da pesquisa como com o objeto pesquisado, que neste caso é o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa trabalhado à luz da metodologia ativa rotação por estações dentro de um processo de reflexão e ação contínua no transcorrer de todas as atividades.

Nessa perspectiva, debruçar o olhar e esquadrinhamento à concepção dos participantes investigados a respeito de suas aprendizagens no componente curricular de Língua Portuguesa, a partir da metodologia ativa rotação por estações, sob o caminho metodológico da pesquisa-ação, oportuniza mobilizar diálogos que produzam sentidos passíveis de (re)significar as experiências de aprendizagem e ações transformadoras de cidadania em face das temáticas a serem abordadas e problematizadas com foco em experiências de aprendizagens no chão da escola.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados para coleta de dados na investigação utilizou-se da pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica se assenta em material já elaborado, agrupado proeminentemente de livros e artigos científicos (GIL, 2008). Assim, recorreremos aos recursos bibliográficos para a construção teórica basilar deste trabalho.

Na fase da pesquisa de campo, junto a população pesquisada, houve o contato direto com os participantes no espaço, por meio de oficinas durante as aulas de Língua Portuguesa. Assim, foi possível reunir o conjunto necessário de dados a serem documentados (GIL, 2008). Foi aplicado um questionário, com o uso da ferramenta do *Google Forms*. Por meio da observação participante e da entrevista narrativa, adquirindo, deste modo, os informes necessários para posterior análise à luz da etnografia (GIL, 2008).



Os instrumentos técnicos para aquisição dos dados da pesquisa foram i) questionário com perguntas fechadas para identificação do perfil dos participantes (GIL, 2008); ii) observação participante (THIOLLENT, 2011), realizada durante as atividades de ensino com os estudantes; iii) entrevista narrativa, um modelo de instrumento que explora os relatos produzidos pelos entrevistados sem a interferência do entrevistador (GIL, 2008), assim, utilizamos a entrevista narrativa a fim de que os participantes explicitassem suas percepções acerca de seus aprendizados; iv) diário de campo, concebido como relevante fonte de construção e reconstrução para o pesquisador, pois favorece registros que o possibilitam fundamentar o conhecimento teórico-prático por meio do relato descritivo, analítico e investigativo de suas experiências in loco (LEWGOY; ARRUDA, 2004). Deste modo, utilizamos o diário de campo para registrar as minúcias percebidas e testemunhadas tanto no comportamento como nos discursos dos participantes durante todas as experiências de aprendizagens dos participantes com a metodologia ativa rotação por estações no ensino de Língua Portuguesa.

O locus de investigações se deu junto aos estudantes indígenas, por meio da disciplina Produção Textual I e II, no curso de Matemática, realizado pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA/Parfor, no município de Atalaia do Norte, em janeiro de 2022. A turma é composta por vinte e sete acadêmicos, professores em formação, sendo 3 não indígenas e 24 indígenas das etnias, sendo Tikuna, Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Kulina e Kokama, no Ensino Superior.

Vale destacar que por estarmos diante de acadêmicos, cujo o contexto na sua maioria é multilíngue, em que a língua indígena corresponde ao idioma de comunicação primeira (L1) e a língua portuguesa, o segundo (L2), tivemos o cuidado de promover um ensino diferenciado, respeitando os aspectos étnicos e culturais, bem como as limitações da língua que cada estudante, conforme as diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, a qual orienta que a educação direcionada a esses povos deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada RCNEI (2005, p. 24-25).

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, foi utilizado os procedimentos pautados na análise dialógica do discurso (ADD) preconizada por Bakhtin e o Círculo (2016;

2017), que concebem a linguagem constituída de enunciados axiológicos que trazem valores sociais, culturais, ideológicos e históricos.

## **AS METODOLOGIAS ATIVAS, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS PARA (RE) SIGNIFICAR O ENSINO**

As demandas do século XXI têm impulsionado, cada vez mais, reflexões sobre a forma como pensamos e produzimos o conhecimento dentro e fora da esfera escolar, isso porque no cenário mundial contemporâneo, consagrado pelo termo “sociedade da informação” (TAKAHASHI, 2000), se delineia por forte influência das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs, onde o fluxo de informações é intenso, abrangente e em constantes mudanças.

Para Lévy (1999, p. 11), “um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência” e, por conseguinte da cidadania que se reconfigura em seu contexto histórico-cultural por meio de novas práticas de letramentos, principalmente, os digitais (XAVIER, 2011), materializados na multiplicidade da linguagem presente no meio digital (ROJO, 2020).

Esses novos arranjos socioculturais, modelados pelo uso intensificado das TDICs em diferentes tempos e espaços, conectados à internet sem fio pelos mais diferentes tipos de dispositivos móveis de acesso à rede, interpõem novos desafios à educação, que precisa reaver o significado e os sentidos das teorias com vista a fomentar novas possibilidades perenes no ensinar e no aprender, condizentes com a realidade hodierna explicitada.

E uma dessas possibilidades são as metodologias ativas de ensino, que têm ascendido como aportes fecundos à uma educação centrada no aluno enquanto sujeito autônomo e protagonista no aprendizado, ou seja, tais alternativas retiram o foco do educador e potencializam a participação e senso de responsabilidade do educando nas atividades de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). Neste sentido, o protagonismo do estudante é o foco, com a finalidade de incentivar mudanças no posicionamento de ensinar do professor e de aprender do aluno diante dos novos desafios educacionais.

A concepção das metodologias ativas está ancorada no movimento denominado *Escola Nova*, cujo pensadores de destaque são John Dewey, que defende uma metodologia de ensino que promova inter-relações entre a educação, cultura, sociedade e escola, em que a aprendizagem se concretiza pelas práticas de experiência e de autonomia do educando, ideia essa também conclamada na teoria da educação libertadora postulada por Freire (MORAN, 2018).

Quanto a definição, Moran define metodologias ativas de ensino como:

estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2018, p. 41).

Como podemos ver, as metodologias ativas orientam o ensinar e o aprender por meio de estratégias e técnicas concretas e diferenciadas. Moran (2018) indica ainda que dentre as propostas de trabalhos mais conhecidas e utilizadas das metodologias ativas estão: aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem entre pares ou times; sala de aula invertida, gamificação e rotação por estações, sendo esta última, utilizada nesta proposta de aprendizagem, detalhada na seção das análises e discussões dos resultados.

## **TENDÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA UMA PRÁXIS LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

As aulas da língua portuguesa em sua maioria são vistas pela sociedade como um ensino bancário e tradicional que, conforme Freire (2001), o aluno é um ouvinte, fazendo uso de livros didáticos ou apostilas, também fazendo cópias sem qualquer autonomia e protagonismo. Diante desse cenário, o ensino de produção textual, que está inserido no componente curricular de Língua Portuguesa, precisa não só ressignificar o formato do processo formal de aprendizagem utilizando as TDICs, como também fomentar a construção da relação do aluno com esses aportes sob um viés dialógico, ativo, crítico, reflexivo e

contextualmente cultural do que eles têm a oferecer na configuração do mundo contemporâneo (ROJO, 2020).

Em face das novas alternativas de conhecimento e de práticas para o ensino de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de saberes com os aspectos de produção textual trabalhados com base em materiais didáticos meramente descritivos, sem ligação concreta com o real e suas experiências sociais e discursivas, passam do estado de aquisição “estática” e do “decorar” calcado no modelo de Língua Portuguesa tradicional, para o desenvolvimento sob o prisma de uma Língua Portuguesa por nós denominada de dialógica, voltada ao ensino mais humanizado que faz uso da linguagem multimodal e situada no mundo da vida, inserida no bojo do inúmeros e diferente gêneros do discurso que circulam nas mais variadas esferas da sociedade (FREIRE, 2001; BAKHTIN, 2016).

Diante do exposto, a universidade, como o professor, portanto, precisam se apropriar de tendências didáticas que auxiliem o ensino, em especial o de Língua Portuguesa, a se ressignificar da forma mais humanizada e contextualizada possível, e as tecnologias tecnológicas corroboram para essa guinada (MORAN, 2018), isso não implica dizer que devemos abandonar as formas existentes de fomentar o aprendizado, porém, integrar ao que já existe uma didática que ajude o graduando a compreender, dentro e fora da universidade, a organização do espaço e a sua função na sociedade, contudo, é na escola e na universidade que os conhecimentos multimodais devem sair do senso comum e serem potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica (ROJO, 2020).

## **ANÁLISE E REFLEXÕES**

Por meio da lente dialógica do discurso passamos a apresentar os resultados e discussões das experiências dos graduandos indígenas com a metodologia ativa de rotação por estações e da atividade com o *Google Forms*. Por questões didáticas, explicitamos as atividades em forma de tópicos, descrevendo suas etapas, para na sequência expormos as reflexões.

### **ATIVIDADE 1 - METODOLOGIA ATIVA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES**

Na metodologia ativa rotação por estações “os estudantes alternam entre ensino online, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). A dinâmica procede em o professor dividir a sala em diferentes estações de trabalho, em que cada uma possui atividades diferentes a respeito de um tema macro para serem desenvolvidas durante um tempo previamente combinado com os alunos. Nesse modelo, os alunos também podem trocar de estações tanto para desenvolver as atividades quanto para conhecer a atividade dos outros grupos, é importante esclarecer ainda que “o planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos” (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 55).

Em nossa experiência, o objetivo foi trabalhar os conteúdos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) e tipologia textual (MARCUSCHI, 2000), presentes na ementa do curso em questão e que foram objetos de leitura e diálogo nas aulas. Já organizados em grupos, os alunos se dividiram em 05 estações, duas contemplaram o tema dos gêneros discursivos, em que uma se destinava a abordar os conceitos dos gêneros e outra tinha como responsabilidade elaborar exemplos; mesma dinâmica foi aplicada para as estações da tipologia textual; a última estação por sua vez, abordou as duas temáticas. Após essa organização, a professora mediadora fez algumas considerações a respeito dos conteúdos sinalizados para na sequência iniciar a atividade propriamente dita.

Em cada estação, os acadêmicos tinham que executar as tarefas colaborativamente utilizando uma ferramenta digital e os papéis do tipo cartolina postos em suas mesas. No entanto, a problemática da ineficiência do sinal de internet, que acomete a maioria dos municípios do Amazonas, levou os alunos a buscarem aplicativos que funcionassem off-line, fazendo com que a tecnologia digital não deixasse de se fazer presente no desenvolvimento das atividades, assim as propostas em cada estação foram:

- Estação 1 - A discussão oral e produção escrita sobre os conceitos dos gêneros discursivos e seus efeitos nas práticas sociais dos sujeitos no mundo da vida. Nessa estação, os alunos trabalharam coletivamente usando suas apostilas, o aplicativo *Sinônimo de Palavras* (versão desenvolvida para smartphones) e cartolinas;

- Estação 2 - A produção escrita ou imagéticas de exemplos sobre os gêneros discursivos. Nesta ação os alunos utilizaram suas apostilas, slides disponibilizados pela professora mediadora e cartolinas;
- Estação 3 - Mobilizar um diálogo coletivo sobre os conceitos da tipologia textual, sua forma de abordagem na sociedade, seguido da prática escrita a respeito. Os recursos dos alunos nesta estação foram suas apostilas, o aplicativo de sinônimo de palavras e cartolinas;
- Estação 4 - A produção escrita de pequenos textos autorais no âmbito da tipologia textual, obedecendo suas estruturas linguísticas de construção. Os materiais dos acadêmicos corresponderam às suas apostilas, slides disponibilizados pela mediadora e o aplicativo *Sinônimo de Palavras*;
- Estação 5 - Saber diferenciar, conforme as perguntas e imagens distribuídas pela mediadora, os gêneros discursivos da tipologia textual e seus contextos de uso social da linguagem. Nesta estação os graduandos trabalharam com suas apostilas, material disponibilizado pela professora e o aplicativo de compartilhamento de arquivos e plataformas *Shareit*, (versão criada para smartphone).

Ao final, cada grupo pôde socializar suas atividades com os demais, de modo que todos puderam conhecer o que se experienciou em cada estação. Com isso, tornou-se possível mobilizar o conhecimento dos conteúdos propostos de forma sistêmica e significativa, pois os alunos puderam trabalhar as múltiplas linguagens dos gêneros discursivos e da tipologia textual em suas produções textuais abrangendo um contexto multimodal, combinado às tecnologias digitais em regime de colaboração, dialogando e tirando suas dúvidas com seus pares, fazendo com que o objetivo da aula fosse alcançado.

Ilustramos através da imagem abaixo alguns dos momentos das atividades sendo desenvolvidas pelos acadêmicos em suas estações aprendizagens:

**Figura 1** - Momentos das atividades nas estações de aprendizagens





**Fonte:** Elaborado pelas autoras, jan. 2023

Diante do exposto, admitimos que a inserção das TDICs desponta como uma profícua alternativa ao modelo tradicional de ensino, haja vista permitir aos alunos firmar uma relação dialógica e dialética com seus colegas e professores. Assim, eles compartilham diferentes momentos e percursos de aprendizagem, trocando distintas experiências de vida e educacionais (SILVA; SANADA, 2015, p. 168).

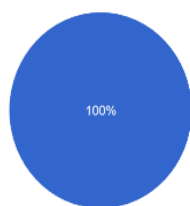
## **ATIVIDADE COM O GOOGLE FORMS**

A oficina focou nas atividades dos gêneros textuais, com o uso do *Google Forms*, como proposta de ensino motivador e facilitador na compreensão dos conteúdos, visto ser o primeiro contato com a ferramenta. Deste modo, os professores que trabalham com essas turmas, procuram inserir práticas de ensino, aliando às tecnologias, para facilitar e incentivar na praxiologia dos docentes. Além disso, essas tecnologias possibilitam aos estudantes tornarem-se agentes do seu próprio conhecimento, por meio de uma ação ativa e integrada da construção do saber fazer (MORIN, 2018).

Após a oficina da ferramenta do *Google Forms*, foi possível perceber que, entre os participantes, foram satisfatórias e inovadoras no ensino dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula. A seguir nas Figuras 2 e 3.

**Figuras 2 e 3:** Avaliação dos conteúdos em 100% satisfatório

1- Avalie os conteúdos trabalhados na disciplina  
25 respostas



● Satisfatório  
● Não satisfatório

2- As atividades pedagógicas sobre os conteúdos trouxeram aprendizagem para você?  
25 respostas



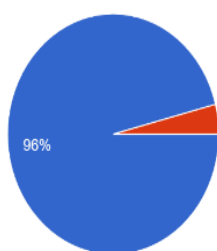
● Satisfatório  
● Não satisfatório

**Fonte:** As autoras, jan. 2023

Nas Figuras 4 e 5, os estudantes autoavaliaram diante da participação na prática docente, em um percentual de 96%, noventa e seis por cento dos respondentes. Da mesma forma, 100%, consideraram positivo o estudo dos gêneros textuais, conforme dados das autoras (2023), a seguir.

**Figuras:** 4 e 5 Autoavaliação e satisfação dos conteúdos em 100% satisfatório

3-Como você avalia sua participação  
25 respostas



● Satisfatória  
● Não satisfatória

4) Você gostou de estudar os gêneros textuais  
25 respostas



● Sim  
● Não

**Fonte:** As autoras, jan. 2023

Desta forma, o objetivo foi provocar aos estudantes, para uma reflexão crítica, a partir da trajetória da oficina do *Google Forms* em sala de aula, como metodologia eficiente e eficaz ao ensino da Língua Materna Indígena e Língua Portuguesa, em estudo.

Dentre os limitadores encontrados durante a praxiologia educacional no *Google Forms*, foi a inoperância da internet, além de três estudantes não terem smartphone. Destacamos que foi a primeira atividade usada pelos estudantes, professores em formação. Porém, para o desenvolvimento da atividade, houve um compartilhamento de dados móveis pelo celular da professora da disciplina, pela operadora móvel *Claro Amazonas*.

Durante todas as atividades desenvolvidas, os estudantes construíram um diário, denominado *Diário da Floresta*, cujo objetivo foi o registro diário da compreensão e inferências, na língua nativa e em seguida em Língua Portuguesa, de forma que houvesse uma comunicação, pois os estudantes são falantes da língua indígena por serem de uma região que predomina a presença indígena, cuja língua materna é a língua indígena, sendo

desafiador para eles aprenderem a língua dominante, portanto, as metodologias ativas ajudam a tornar o processo de aquisição do português mais fácil e leve.

Ao dialogarmos com os acadêmicos a respeito de seus aprendizados por meio da rotação por estações e do *Google Forms*, os graduandos, no geral, demonstraram notável satisfação em suas devolutivas, das quais listamos na nuvem de palavras abaixo, os termos mais ascendentes coletados a partir dos procedimentos da análise dialógica, sinalizada na metodologia desta pesquisa.

**Figura 6:** Nuvem de palavras demonstrando os termos de satisfação com as atividades propostas



**Fonte:** As autoras, jan. 2023

As palavras ilustradas na figura apresentam uma percepção bastante positiva dos acadêmicos sobre a didática que os fez se apropriarem do conhecimento para suas as práticas de leitura e escrita na língua portuguesa. As palavras “novidade”, “diferente” e “entusiasmo” mostram que os alunos não estavam habituados com o contexto proposto de aprendizagem pelas professoras mediadoras; outros termos como “aprendizagem”, “autonomia”, “troca”, “satisfação”, “compartilhamento” dentre outras presentes na nuvem,

comprovam a resignificação tidas em suas unicidades quanto a importância de se construir o conhecimento dialogicamente em parceria com o seu outro.

Para complementar os dados explicitados na nuvem de palavras, compartilhamos o seguinte enunciado, selecionado, a partir do nosso diálogo com os alunos, para representar as vozes dos demais da turma,

Bom, professora, estávamos aqui comentando que o aprendizado desses conteúdos [gêneros discursivos, tipologia textual e *Google Forms* foi bem diferente e inovador pra gente, porque como a senhora sabe somos indígenas falantes da nossa língua indígena como primeira língua e o português como segunda, então a nossa dificuldade é muito grande pra aprender né? Eu me senti bastante motivado em aprender, nós não ficamos parados só ouvindo, nós praticamos, trocava conhecimentos entre a gente, os colegas me ajudavam e eu também ajudava eles e assim a gente ia, conseguimos fazer todas as atividades e ainda usando as tecnologias, que são ferramentas que nós indígenas também precisamos dominar; e ainda tem a questão da gente aprender uma forma nova de dá aula nas escolas das nossas comunidades né? (Acadêmico indígena da etnia Mayoruna, jan. 2022).

Nesse enunciado, fica evidente que o aluno, assim como os demais colegas, se percebeu protagonista de seu aprendizado nos diferentes processos de leitura e escrita praticados, eclodiram dessa nova vivência não só reflexões, mas também mudanças de valores e atitudes no aprender, mostrando que é muito mais produtivo aprender na aula com a descentralização na figura do professor (MORAN, 2018). É nítido ainda a resignificação acerca do fazer docente desses acadêmicos-professores, haja vista que fizeram questão de frisar que levarão essas novas formas de ensino para as crianças e jovens das suas aldeias.

Mediante isso, o componente curricular de Língua Portuguesa foi mobilizado em um processo de ensino e aprendizagem maximizado pela proposta da metodologia ativa rotação por estações e do uso do *Google Forms*, que são diferentes ambientes de aprendizagens, em que o educando participa ativamente em todos os momentos, aprendendo e colaborando em todo transcurso de forma individual, com o grupo, com o uso das TDICs e com professor na condição de mediador sob uma perspectiva emancipatória e cidadã, de modo que suas experiências ultrapasse os horizontes da sala de aula, demonstrando assim que as metodologias ativas de ensino são alternativas profícuas para se trabalhar na formação inicial de professores.

## CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Em contexto amazônico, o uso das ferramentas digitais ainda é precário, por várias situações, dentre elas estão: falta de computadores, rede de internet e falta de capacitação dos professores, em formação, principalmente, em áreas remotas, de difícil acesso por questões logísticas.

Este artigo possibilitou refletir sobre o ensino em Língua Portuguesa para estudantes indígenas por meio da disciplina Produção Textual I e II, no curso de Matemática realizado pelo Programa de Formação de Professores - Parfor, no município de Atalaia do Norte, como possibilidade de inclusão às tecnologias.

Assim, analisamos como a utilização e as potencialidades da Metodologia Ativa rotação por estação e o *Google Forms* contribuíram e as configuram em estratégias para ressignificar as experiências de aprendizagem com estudantes indígenas e não indígenas, no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em Matemática, no componente curricular de Língua Portuguesa. Neste sentido, percebemos a necessidade de formação inicial e continuada aos professores, em atuação profissional. Além de adequação da linguagem para atender aos estudantes professores bilíngues.

Cabe às instituições do Ensino Superior em parceria com seus professores programarem novos rumos dos conteúdos a serem ministrados, em curso diferenciado, que contemple os estudantes, espalhados nos ranchos do Estado do Amazonas. São desafiadoras, as práticas inovadoras com as TDICs, porém, acreditamos que, com o tempo novas leituras e avanços serão aceitos e inclusivos, para aqueles desprestigiados das tecnologias e, desta forma, minimizar e estreitar os laços geográficos que os separam pelos rios e florestas da Amazônia.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo; TREVISANI, Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]. Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-pub*.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: 34, 2016. 176p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 160p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez editora, 2003.

DA SILVA GUEDES, Francian; DE CARVALHO, Joelma Monteiro; DE CARVALHO, Waldemir Lima. 210. Textos literários on-line: o *Google Forms* como proposta pedagógica, no EJA–Ensino Médio, numa escola estadual em Autazes-AM. **Revista Philologus**, v. 25, n. 75, p. 2954-65, 2019.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (orgs). **Cartografias do Trabalho docente**. Campinas: Mercado Aberto, 2000. p. 137-152.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. SP: Editora 34, 1999.

LEWGOY, Alzira M. B.; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**, EDIPUCRS, Porto Alegre: 2004.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH; MORAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, n. 39, p. 10-13, 2018.

MUSTAFA, Amanda Ramos; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Práticas de Gamificação na Disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. *In*: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2020, Maceió/AL. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande/PB: Realizes. Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. v. VII. p. 2-11.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Entrevista. Concedida em 15 de outubro de 2015. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index>. Acesso em 30/01/2020.

SILVA, Ivaneide Dantas da; SANADA, Elisabeth dos Reis. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. *In*: BACICH; MORAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOUZA, Luciane Lopes de; SILVEIRA, D. O.; MONCAYO, V. A. L.; SILVA, A. S. M. (orgs.). **PARFOR UEA - 10 ANOS FORMANDO PROFESSORES NO ESTADO DO AMAZONAS**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. v. 1, p. 381.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), 2000.

XAVIER. Letramento Digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

## **NARRATIVAS DE PROFESSORES NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARFOR (2021)**

---

**Elder Tânio Gomes de Almeida** - Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED, e-mail: elder.tanio@gmail.com.

---

### **RESUMO**

O presente relato de experiência tem o objetivo de discutir os desafios enfrentados por professores do município de Ipixuna-AM, que atuaram na zona rural e urbana no Ensino Fundamental, no período de pandemia. Estas experiências foram descritas na disciplina de Educação do Campo do curso de Pedagogia. As narrativas foram realizadas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no Centro de Estudos Superiores de Ipixuna-AM, no período de maio de 2021, de modo não presencial. Para tanto, foi criado um grupo no *WhatsApp* para diálogo e envio dos textos elaborados pelos acadêmicos. Dos vinte e quatro trabalhos finais, selecionamos sete que possuíam experiências na pandemia. Retiramos dos textos fragmentos que permitiram uma discussão sobre o trabalho dos professores antes e durante a pandemia. Ao estudarmos essas falas, notamos que eles traçaram uma linha do tempo em suas práticas na sala de aula da seguinte maneira: como era seu trabalho na sala de aula antes e como foi realizado durante a pandemia. Na escrita de cada experiência, encontramos evidências de impactos negativos na aprendizagem dos conteúdos e positivos em razão da adaptação metodológica dos professores ao ensino remoto. Não foram todas as escolas que conseguiram desenvolver o modo não presencial, pelos motivos: falta de wi-fi ou dados móveis disponíveis nas comunidades e cidade para assistir aos vídeos e download das atividades. Estes obstáculos contribuíram para a formação dos professores em virtude da tentativa de adaptação a nova configuração e ferramentas para o ensino.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Ensino remoto; Formação de Professores.

---

### **ABSTRACT**

This report aims to discuss the challenges faced by teachers in the municipality of Ipixuna-AM, who worked in rural and urban areas in Elementary School during the pandemic period. These experiences were described in the discipline of Education in the Field of the Pedagogy course. The narratives were carried out in the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor) at the Centro de Estudos Superiores de Ipixuna AM in the period of May 2021 in a non-face-to-face manner. To this end, a *WhatsApp* group was created for dialogue and sending the texts prepared by the academics. Of the twenty-four final works, we selected seven that had experiences in the pandemic. We removed fragments from the texts that allowed a discussion about the work of teachers before and during the pandemic. When we studied these speeches, we noticed that they traced a timeline in their

practices in the classroom as follows: what their work in the classroom was like before and how it was done during the pandemic. In the writing of each experience, we found evidence of negative impacts on content learning and positive ones due to the methodological adaptation of teachers to remote teaching. Not all schools were able to develop the remote mode, for reasons: lack of wi-fi or mobile data available in communities and the city to watch videos and download activities. These obstacles contributed to the training of teachers due to the attempt to adapt to the new configuration and tools for teaching.

**Keywords:** Field Education; Remote teaching; Teacher Training.

---

## INTRODUÇÃO

A ministração da disciplina Educação do Campo, de modo não presencial, trouxe reflexões únicas para toda vida. Foram dias de trocas de experiências junto aos professores cursistas do Parfor que relataram seus obstáculos e superações mediante ao trabalho árduo na zona urbana e rural. Nos trabalhos finais, solicitamos a construção de um portfólio com tópicos para descreverem uma experiência exitosa durante o período de pandemia. As principais falas dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o que ocorreu no Ensino Fundamental revelaram que não devemos somente nos preocupar com a aprendizagem e o ensino, mas também com a vida.

Neste cenário de perdas de muitas vidas, encontrou-se algumas soluções fora dos espaços da sala de aula, isto revelou que as ferramentas digitais podem incluir a participação da grande maioria dos estudantes, se houver ações para isto. Reservamos um campo neste texto intitulado: resultados e discussões: obstáculos e superações em narrativas de professores do Parfor, onde dedicamos mais tempo para novas discussões, pois entendemos que estas dificuldades enfrentadas pelos professores do município de Ipixuna contribuíram para a formação integral dos participantes.

## METODOLOGIA

O presente relato de experiência ocorreu em 2021, remotamente, no período de pandemia, quando iniciamos as correções das provas finais dos acadêmicos de Pedagogia no município de Ipixuna-AM. Foi uma investigação qualitativa que em educação assume muitas

formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta abordagem apresenta algumas características básicas de um estudo qualitativo, uma delas é a apresentação do fenômeno que pode ser bem compreendido no contexto em que ocorre os dados e que depois são analisados numa perspectiva integrada, pois é em campo onde se coleta a dinâmica do fenômeno a partir do olhar e pontos de vista dos participantes (GODOY, 1995).

Esse trabalho permitiu a reflexão sobre as narrativas dos professores cursistas do Parfor e como estratégia, utilizou-se um grupo no *WhatsApp* para atender esses professores que residiam na cidade e em lugares distantes por conta do distanciamento social. Este estudo foi desenvolvido em três etapas: 1) envio da apostila e orientações à turma no grupo de *WhatsApp* para informá-los sobre o plano de atividades não presenciais e os principais movimentos no decorrer da disciplina; 2) as avaliações foram enviadas no *WhatsApp*, conforme o cronograma do plano de curso para atividades não presenciais e 3) por último, após o envio, selecionou-se algumas partes dos portfólios de sete professores.

Uma parte desse trabalho final era escrever um relato sobre uma atividade diferenciada no tempo da pandemia. Estes textos permitiram investigarmos o que eles experimentaram nos momentos de aulas remotas no âmbito escolar e alguns descreveram sobre suas experiências antes da pandemia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DO PARFOR**

As experiências dos professores que atuaram nas escolas do campo e zona urbana no município de Ipixuna-AM é desafiador em razão das diversas dificuldades. Alguns professores relataram em seus trabalhos finais, algumas experiências no campo e cidade sobre as atividades diferenciadas e lúdicas. Os professores narraram em seus relatos de experiências como compreenderam o processo de educação no período antes e durante a pandemia, quando houve as aulas remotas em todo Brasil. Os nomes dos professores que participaram neste trabalho foram codificados para mantê-los em sigilo, como exemplo: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3) e assim por diante.

Trouxemos o conceito de educação do campo, como modalidade que abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas poderá ser ofertada nos espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas, desse modo é uma educação realizada no campo com elo na própria vivência campesina junto as possibilidades de existência social e singularidade do homem nesses espaços (BRASIL, 2012).

Iniciamos com o depoimento da professora (P1) que nos informou que as aulas remotas iniciaram nas redes municipais e estaduais em março de 2020, no entanto, a escola onde trabalhava no município de Ipixuna não tinha estrutura tecnológica para atender aos estudantes no novo modelo de ensino. Isto foi um obstáculo para a aprendizagem em razão de não acompanharem as atividades transmitidas pelas plataformas de ensino. Para tanto, as escolas do município utilizaram como estratégia uma avaliação no 3º e 5º anos para remanejamento dos estudantes para o próximo ano. As escolas estaduais não pararam e realizaram o ensino remoto, mas não conseguiram envolver a todos por motivo das dificuldades de internet e recursos tecnológicos.

Considerando a fala acima, além da falta de internet os alunos e professores com condições socioeconômicas precárias, não têm condições de adquirirem equipamentos como computador, celular para utilização nas aulas remotas, outro problema, é que alguns professores não sabem inserir materiais na plataforma digital, avaliar os estudantes a distância ou gravar aulas, entre outras práticas semelhantes (SILVA *et al.*, 2021).

O segundo relato foi do professor (P2) que trabalha com turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano que ministra todas as disciplinas na comunidade Boca da Onça, disse que em 2020, trabalhou com uma turma pequena, com 13 alunos, a partir de março de 2020. As dificuldades em trabalhar durante o período da pandemia foi o distanciamento social e o uso de máscaras. O acesso às informações, também foi um obstáculo em razão da distância que a comunidade estava da cidade de Ipixuna. Segundo o relato desse professor, que trabalhava na zona rural do município, chegava a ficar 60 ou até mais dias sem notícias da família.

No âmbito das políticas públicas para a educação do campo, é necessário resolver diversos problemas, podemos citar um deles: a distância que as escolas do campo estão localizadas das residências dos estudantes (SANTOS, 2017). Nesse sentido, a Educação nas escolas campesinas possui suas lutas constantes para que permaneça como educação básica

contemporânea para estudantes do Ensino Fundamental. As estratégias, currículos e tempos são diferentes da educação realizada nas cidades. Sem perder a consistência e seus propósitos tipos da educação para a formação integral do cidadão residente no campo.

O terceiro professor (P3) trabalhava em uma escola situada na comunidade do Santo Antônio, este possuía uma experiência de 20 anos na Educação do Campo e revela-nos que o tempo de pandemia modificou todo o processo de ensino, e o educador precisou se reinventar no modo de ensinar os conteúdos. Segundo ele, é necessário que todos os sistemas educacionais de todo país, vivenciam esse novo modelo de educação no tempo de pandemia e desenvolva estratégias de como proceder no futuro, caso tenhamos uma nova pandemia.

Esse novo modelo que o professor mencionou acima reconfigurou diretamente o modo de ensinar e aprender em virtude dos professores se reinventarem para que os conteúdos chegassem aos estudantes, como consequências, houve mudanças drásticas na rotina de trabalho desses profissionais que trabalhavam à distância das escolas na modalidade *home office* com apoio das tecnologias (BEZERRA; PALUDO, 2021).

A quarta participante foi a professora (P4) que conseguiu trabalhar na Educação Infantil em uma escola na zona urbana o campo de experiência desenvolvido: *O eu, o outro e nós* que foi aplicado no contexto da educação infantil. Com experiências a quatro anos, realizou conversas informais com as crianças sobre a pandemia e os cuidados que devemos tomar sobre a contaminação com o vírus. O desafio, segundo a professora, foi o trabalho de atenção, pois mantê-las afastadas uma das outras foi difícil, pois sentiam a necessidade de interagir. Além do distanciamento social, outro problema para Educação Infantil, segundo Silva e Payão (2021), é o uso excessivo das telas nos meios tecnológicos que podem desequilibrar o desenvolvimento da aprendizagem e o processo de interação social que é fundamental na primeira infância.

A quinta professora (P5) relatou sua experiência em uma escola da zona urbana de Ipixuna, onde trabalhou os temas *Zona Rural* e *Zona Urbana* em dois grupos. Para tanto, realizou reuniões, confecções de materiais e teatro, no ano de 2019, mas ressaltou que no período de pandemia, isto não seria possível desse modo, em razão da contaminação, pois exigiria um cuidado especial com os estudantes. Uma atividade dinâmica que a professora



cita, não poderia ser desenvolvida em tempos de pandemia. Em meados de março de 2020, com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a COVID-19, houve a suspensão das aulas presenciais, onde muitas escolas precisaram fechar as portas, para o cuidado da saúde e vida da população (BEZERRA; PALUDO, 2021).

O sexto professor (P6) realizou uma atividade diferenciada sobre Geometria na escola indígena no povo Kulina, com uma turma de 5º ano. Segundo nossa interpretação, o período dessa atividade foi antes da pandemia, visto que eram 30 alunos participantes no relato do professor. Segundo seu depoimento há uma semelhança entre formas, traços e pinturas corporais dos indígenas na geometria. Para estes estudantes, foi muito prazeroso responder às questões, criando objetos com as formas geométricas com poucas dificuldades. Para este professor, a pandemia trouxe uma oportunidade de criação de novos espaços apropriados para a aprendizagem dos alunos. Esta atividade na escola indígena, denuncia que é necessário a adoção de um novo modelo teórico de currículo que tenha como conteúdo os saberes dos professores, vinculado a sua origem e conhecimentos de vivências com outros grupos (HAGE; BARROS, 2010).

O sétimo professor (P7), após perceber as dificuldades de expressão e comunicação na Língua Portuguesa dos moradores da aldeia onde a escola estava situada, dedicou-se a estudar e criar metodologias para a leitura. Para esta atividade, foi trabalhado o meio em que vivem, os costumes locais vinculado a produção de cartazes com textos e palavras variadas. Esta intervenção, objetivou o desenvolvimento de novas palavras para o uso da Língua Portuguesa na comunidade. Em seu relato, descreveu que estava muito satisfeito em desenvolver novos conhecimentos para esta comunidade. Esta modalidade de educação faz parte de uma política pública educacional para os povos camponeses acessarem a educação e que ela esteja presente dentro da comunidade, nesse sentido as escolas do campo, representam a luta pela preservação da educação e cultura local (BEZERRA; PALUDO, 2021).

Este processo faz parte do desenvolvimento da Educação nas comunidades do campo. Podemos entender melhor, quando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* diz que a educação perpassa a vida como processo formativo nas seguintes esferas: família, convivência humana, experiências na escola, os diversos movimentos da

sociedade, também nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais (BRASIL, 1996).

## CONCLUSÃO

O presente relato de experiências permitiu momentos ricos sobre as dificuldades que os acadêmicos que atuaram como professores na zona rural e urbana descreveram dentro da perspectiva da Educação do Campo no curso de Pedagogia. O afastamento social concebeu aos professores a reconfiguração de suas práticas de ensino.

Os debates sobre as dificuldades na pandemia fortaleceram o interesse para explorar outras possibilidades de ferramentas para apoio didático nos municípios distantes da capital. As narrativas sobre as soluções e obstáculos de professores no município de Ipixuna vincularam os saberes do campo à inclusão digital, que são assuntos que poderão ser bastante desenvolvidos dentro do contexto da pandemia. Antes mesmo disso, já havia discussões sobre a inclusão digital dos estudantes no cenário da educação do campo.

## AGRADECIMENTOS

Aos coordenadores, professores, acadêmicos do curso de Pedagogia em Ipixuna-AM e todos que contribuem com o fortalecimento do Parfor no Amazonas.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Thayane Gonçalves; PALUDO, Nádia de Paula Pessoa. Desafios da educação do campo em tempo de pandemia da covid-19: narrativas da experiência de docentes em um campus do instituto federal de Roraima. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 2021 Anais eletrônicos [...]* 2021. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16445>>. Acesso em: 30/05/2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30/05/2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 348-362, 2010.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

SILVA, Denise de Fátima; PAYÃO, Flávia Brescia. **Os impactos da pandemia de covid-19 para a educação infantil pública, à luz da teoria de aprendizagem de Jean Piaget: uma revisão bibliográfica.** Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/anima/27112>. Acesso em: 29/05/2021.

SILVA, Fernanda; SANTOS, Bruna; JESUS, Ana Carolina; SILVA, Joise; LEFUNDDES, Talita; ANJOS, Karl. Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista de Enfermagem**, v. 1, n. 5, p. e-247581, 2021.

## **PERFORMANDO RITUAIS: INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO NA OUTORGA DE GRAU DA TURMA DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEA**

---

**Adria Simone Duarte de Souza** - Professora doutora da Universidade do Estado do Amazonas, coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Participante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia, e-mail: asduarte@uea.edu.br

**Celia Aparecida Bettiol** - Professora doutora da Universidade do Estado do Amazonas, coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UEA. Participante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia, e-mail: @uea.edu.br

**Sanderson Castro Soares de Oliveira** - Professor doutor do curso Formação de Professores Indígenas e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Participante do Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas. Linguista do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, e-mail: sanderson@ufam.edu.br

---

### **RESUMO**

O presente texto configura-se como um relato de experiência, cujo objeto de análise é o ritual de outorga de grau da turma de Pedagogia Intercultural Indígena, do Vale do Javari, realizado em Atalaia do Norte, Amazonas. O curso se caracteriza como específico e atendeu aos povos Marubo, Matsés, Kanamary e Matis, além de um não indígena. No texto, destacamos pontos que compuseram este ritual mesclando elementos das culturas indígenas e da não indígena, numa reorganização do cerimonial tradicional. Ressaltamos ainda as falas de alguns dos formandos, agora já pedagogos, evidenciando a presença dos familiares, dos professores, o uso das línguas indígenas e a repercussão de suas conquistas nas mídias, por meio das fotografias. O relato objetiva refletir as relações interculturais que se estabelecem neste ritual e, por fim, retoma o discurso do paraninfo esperando tempos melhores para os povos do Javari.

**Palavras-chaves:** Ritual de formatura; Povos Indígenas; Vale do Javari; Interculturalidade; Educação Escolar Indígena.

---

### **ABSTRACT**

This text is configured as an experience report, whose object of analysis is the ritual of granting the degree of the Indigenous Intercultural Pedagogy class, from Vale do Javari,

carried out in Atalaia do Norte, Amazonas. The course is characterized as specific and attended to the Marubo, Matsés, Kanamary and Matis peoples, in addition to a non-indigenous one. In the text we highlight points that made up this ritual, mixing elements of indigenous and non-indigenous cultures, in a reorganization of the traditional ceremonial. We also highlight the speeches of some of the teachers, now already pedagogues, highlighting the presence of family members, teachers, the use of indigenous languages and the repercussion of their achievements in the media, through photographs. The report aims to reflect the intercultural relations that are established in this ritual and, finally, resumes the paraninfo's speech hoping for better times for the people of Javari.

**Keywords:** Graduation Ritual; Indian people; Javari Valley; Interculturality; Indigenous School Education.

---

## O CONTEXTO DO CURSO E DA CERIMÔNIA DE COLAÇÃO DE GRAU

O curso Pedagogia Intercultural – ofertado pela Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – é um curso pioneiro e com uma proposta curricular e pedagógica nova, focada no fortalecimento das línguas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BETTIOL, SOUZA; OLIVEIRA, 2020). A primeira turma da licenciatura em Pedagogia Intercultural formou-se em 2019 (sobre esta turma ver BETTIOL, 2017). Essa primeira experiência gerou elementos para a formulação do Projeto Pedagógico do Curso ofertado em Atalaia do Norte<sup>3</sup> para as etnias Kanamary, Marubo, Matis e Matsés (Mayoruna), cuja turma formou-se em 16 de dezembro de 2022. O discurso evidenciado durante o desenvolvimento do curso e, especialmente, a apresentação da formatura da turma anterior para os discentes levaram à decisão por um ritual de colação de grau culturalmente sensível, com inserção de elementos das culturas indígenas presentes no curso.

As notícias sobre a finalização do curso e outorga de grau ganharam grande repercussão nas agências de notícias e redes virtuais. No período de 13 a 20 de dezembro de 2022 tomamos conhecimento de 13 canais de divulgação sobre o fato, entre eles destacamos o site da própria Universidade do Estado do Amazonas, *A Crítica*, *Amazônia Real*, *CAPES* e

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre a turma de Pedagogia Intercultural em Atalaia do Norte, recomendamos a leitura de Souza (2023).

a ANPED. A cobertura da mídia dá uma ideia do impacto que o evento teve no cenário da educação do Amazonas, especialmente na educação escolar indígena. Nesse contexto, cabe considerar ainda que cerimônias de colação de grau costumam ser eventos corriqueiros e, geralmente, não ganham mais do que cobertura das próprias Instituições de Ensino que as promovem.

No presente texto, apresentamos um relato sobre os processos no “ritual de outorga de grau” da referida turma, destacando aspectos de interculturalidade e de bilinguismo que foram inseridos como elementos de diferenciação e de inclusão de outras vivências. Entre os elementos que serão destacados no presente trabalho estão o uso do cocar indígena e sua troca pelo capelo, a entrada acompanhada de cantores indígenas de cada etnia, o juramento realizado em língua indígena e em língua portuguesa, o discurso multilíngue do paraninfo, o uso de um *Kene*<sup>4</sup> Marubo e um colar Kanamary, colocado na cabeça pela vice-reitora no momento da outorga.

## PREPARANDO O RITUAL

Decidido o formato diferenciado da outorga de grau, foram feitas várias tratativas com o Cerimonial da UEA para que houvesse preparativos para a cerimônia, com a participação de discentes e docentes. Partimos de Manaus no dia 11 de dezembro de 2022 e chegamos à Atalaia do Norte no dia 12 de dezembro de 2022. No mesmo dia, uma segunda-feira, começamos as reuniões com os alunos para podermos organizar a cerimônia. Durante os dias em que estávamos realizando os preparativos, ocorreu também a avaliação do curso pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Nesses dias, havia diferentes momentos de interlocução que podem ser distinguidos da seguinte forma: a) interlocução cerimonial-discentes, b) interlocução discentes-docentes, c) interlocução cerimonial-docentes e c) interlocução cerimonial-discentes-docentes (Figura 1).

---

<sup>4</sup> *Kene* é o nome do grafismo Marubo.



**Figura 1:** Docentes e discentes reunidos para o ensaio da cerimônia de colação de grau



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores, 2023.

Nesses momentos era bastante enfatizado aos discentes que o que ocorreria seria um ritual, numa tentativa de aproximar a cerimônia de colação de grau aos rituais indígenas que lhes são familiares. De fato, há um paralelismo entre os dois eventos, pois em ambos há: um ato performativo (BUTLER, 2018); um sequenciamento das ações, pois as ações devem se suceder de forma roteirizada tanto em um ritual indígena quanto no cerimonial de outorga de grau; e a ocorrência de “atos de fala” (AUSTIN, 1955), palavras ou frases específicas que devem ser ditas em determinados momentos e que têm força para realizar ações no mundo<sup>5</sup>.

Nesse ponto, há que se destacar a flexibilidade das cerimonialistas em garantir alterações no protocolo oficial da Universidade. Claro, como bem ilustra o caso de anulação de uma cerimônia de colação de grau pelo acréscimo de um “ou não” no juramento de uma

<sup>5</sup> Sobre os atos de fala e sobre a força ilocucionária de algumas falas da cerimônia de colação de grau, cabe lembrar uma turma da PUC-Rio em que a juramentista acrescentou a cada frase do seu juramento o “ou não”, o que foi repetido pelos formandos. Como a expressão modificava o sentido do juramento, considerou-se que a turma não havia cumprido o juramento e a cerimônia foi anulada. (<http://unifaj.edu.br/noticia/1581-piada-de-estudante-anula-formatura-de-turma-da-puc-rio>). É inegável, portanto, que há “atos de fala” carregados de força ilocucionária na realização de uma cerimônia de colação de grau. Cabe lembrar que um “ato de fala” é uma forma de agir no mundo com palavras e que ao dizer, por exemplo, “eu juro” são as palavras que concretizam o juramento.

turma da PUC-Rio, há limites para a flexibilização dos protocolos, no entanto, tentou-se garantir o máximo possível de diferenciação solicitada.

Foram realizados quatro ensaios com foco na entrada dos formandos, no juramento e na outorga de grau, quando eram explicados os detalhes considerados relevantes e tentava-se realizar as adaptações. Outro ponto importante foi a tradução do juramento para as quatro línguas e a adaptação do discurso do paraninfo, traduzindo um parágrafo do texto para cada uma das línguas representadas no curso. As cerimonialistas tiveram ainda o cuidado de treinar a pronúncia dos nomes indígenas em seu roteiro.

No dia 15 de dezembro de 2022, uma quinta-feira, foi realizada a aula da saudade, momento importante de confraternização entre discentes e docentes, acompanhado das avaliadoras do CEE/AM. Nesse momento, cada etnia apresentou uma memória em que destacavam momentos e personagens importantes para o curso. Como se tratava de uma aula da saudade, explicaram que em suas línguas havia uma palavra para expressar esse sentimento, diferentemente do que os não indígenas costumam pensar. Por fim, os Marubo guiaram a todos os presentes para dançarem e cantarem uma música que falava sobre a saudade. Os docentes também fizeram uma singela homenagem, cantando a música *wahana rarai*, que marcava naquele momento um sentimento muito forte dada a perda recente de Bruno e Dom<sup>6</sup>.

No dia 16 de dezembro de 2022, todos os discentes e todos os docentes se deslocaram até a Maloca do Estevão (Figura 2). No local, foram feitas fotos com os discentes trajando becas, mas em um espaço que lembra as suas comunidades de origem. De fato, é uma pequena comunidade Marubo a poucos quilômetros da cidade de Atalaia do Norte e que conta com um *Shovo*, maloca tradicional Marubo. Essas fotos fazem parte do álbum de formatura da turma.

---

<sup>6</sup> Bruno Pereira, indigenista, e Dom Philips, jornalista, que haviam sido assassinados em junho de 2022. São hoje reconhecidos como símbolo de ativismo indigenista e ambiental.

**Figura 2:** fotografia da turma com os docentes na Maloca do Estevão



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores, 2023.

## **A CERIMÔNIA**

Apresentado o contexto do curso e explicados os preparativos do ritual da colação de grau, apresentamos uma narrativa do evento em primeira pessoa. O objetivo não é descrever toda a cerimônia, mas ressaltar os elementos que consideramos como interculturais e que trazem diferenciação a este acontecimento. A seleção foi baseada unicamente nos elementos que consideramos como diferenciadores da cerimônia de colação de grau em comparação com as de outros cursos.

Da mesa de outorga de grau, colocada no centro do ginásio, víamos os discentes do nosso lado esquerdo, com cocares e com becas. Do lado direito, à nossa frente, estavam os padrinhos de cada um dos formandos. À nossa esquerda havia uma mesa de autoridades, incluindo lideranças indígenas indicadas pelos discentes e à nossa direita havia uma mesa de docentes convidados. No fundo da quadra estavam as mesas com os familiares de cada um dos formandos. A cerimônia se inicia com pequeno atraso, muita expectativa, tudo tinha que ocorrer perfeitamente.

A Mestre de Cerimônia havia convocado as autoridades para compor as mesas, fez ainda a apresentação do curso e do Parfor. A expectativa é pela entrada dos discentes,

primeiro momento em que se busca privilegiar os elementos indígenas na cerimônia. O paraninfo é anunciado para guiar os Kanamary, ele se desloca até a porta do ginásio, encontra os discentes da primeira etnia a entrar. Um momento de tensão, havia que esperar que os cantores fossem à frente. Leve desencontro, os cantores se colocam à frente, entram primeiro, paraninfo e discentes Kanamary seguindo-os. O paraninfo chega ao local onde ficarão os formandos, os cantores chegam ao centro da cerimônia e, em frente à mesa de outorga, performam músicas tradicionais Kanamary. São ovacionados ao final. Segue-se com Matsés, Marubo, Matis e com o único não indígena da turma<sup>7</sup>. O primeiro momento foi exitoso, apesar de toda a tensão inicial.

Ocorre a fala da vice-reitora, dando início ao evento. Ela invoca “a proteção dos ancestrais”, dando o tom do que nos espera nesta noite. A tradicional invocação da proteção divina cristã é substituída para abranger as diferentes crenças presentes naquele momento e enfatizar as crenças indígenas.

O orador da turma, Alciney Rodrigues Dorlis, é convidado à tribuna e faz uma fala contundente. Não utiliza muitos símbolos indígenas, faz apenas algumas saudações em sua língua tradicional, mas ressalta o protagonismo indígena. Segundo ele “agora nós podemos conduzir as nossas escolas”. A cerimônia marca, portanto, o cumprimento de um princípio da Educação Escolar Indígena: “[...] A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como professores e gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (CNE/CB 05, 2012, artigo 19).

O juramento ocorreu em diferentes línguas. Primeiramente, Oseias Gomes Farias da Silva Kanamary faz o juramento com os membros de sua etnia. Gonçalo Borges Carvalho faz o seu juramento em Matsés e é acompanhado pelos membros de sua etnia. Nilo Barbosa da Silva faz o juramento em Marubo, sendo acompanhado por seus colegas da mesma etnia. Makë Bush Matis era o único de sua etnia, mas é acompanhado pelos colegas da etnia Matsés, o que é explicado pelo Mestre de Cerimônia, eles “o fazem em solidariedade e reconhecimento da proximidade cultural e linguística que os une”. Por fim, Eudirei Melo dos

---

<sup>7</sup> O aluno não indígena optou por ler uma poesia de sua autoria em homenagem ao Javari.

Santos, único não indígena da turma, faz o juramento em língua portuguesa e é acompanhado por todos os formandos, o que é um ato obrigatório da formatura.

O texto do juramento também merece destaque, foi pensado especificamente para este curso e é adaptado para contemplar alguns dos objetivos da Educação Escolar Indígena, como pode se ler abaixo:

Prometo, no meu trabalho como professor(a) indígena, enfrentar os desafios que a educação escolar indígena me propõe, dentro e fora da escola com a comunidade e com as lideranças buscando novos caminhos e trabalhar por uma educação intercultural diferenciada, específica, comunitária e bilingue, participando profissionalmente da construção da valorização das culturas, das línguas e das lutas dos povos indígenas no Brasil.

Passam ao momento da outorga de grau, ou seja, o momento em que cada formando deve ir até à mesa de outorga (Figura 3) e a autoridade instituída diz ao primeiro formando a receber a outorga “Eu, Katia do Nascimento Couceiro, vice-reitora da Universidade do Estado do Amazonas e em nome do governo do estado, confiro a ti, Elania Dias Castelo Branco, o título de licenciada em Pedagogia Intercultural Indígena, para que possas gozar dos direitos e prerrogativas a ele inerentes”. Para todos os demais, ela apenas diz “a ti também”. Não há muito que se destacar, mas o braço que outorga o grau apresenta um *Kene marubo*, uma pequena reverência às culturas ali presente.

**Figura 3:** O aluno Francisco Dio-o Kanamary assina sua ata de formatura.



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores, 2023.

Abrem-se as falas dos membros da mesa de outorga. Embora seja um pequeno detalhe, cabe mencionar que houve um vídeo enviado pelo reitor, em que este tenta agradecer nas quatro línguas indígenas do curso. Chega à fala do paraninfo, toda iniciada em língua portuguesa. Ao final do primeiro parágrafo, a primeira surpresa, um parágrafo apenas em Matsés, era a tradução do parágrafo anterior, feita em articulação com os formandos, mas uma surpresa para mães, pais, filhos e amigos presentes. A mesma cena se repetiu com os parágrafos seguintes, traduzidos em Marubo, Kanamary e Matis, respectivamente. Era nítida a reação de orgulho dos indígenas ao ouvirem um não indígena prestigiando suas línguas em uma fala em momento cerimonial em um evento “não indígena”. As reações podiam ser vistas entre formandos, familiares, amigos, enfim, todas as comunidades indígenas presentes.

Outra fala importante foi a de Mislene Metchacuna Martins Mendes, representante da FUNAI local e indígena da etnia Tikuna. Em sua fala, ela enfatiza a presença das duas mulheres indígenas Kanamary no curso, mas ressalta a necessidade de uma maior presença feminina nos cursos e nos espaços de decisão. Mislene é um símbolo do que fala, uma jovem líder indígena gestora da Coordenação Regional da FUNAI no Vale do Javari em um dos momentos mais tensos vividos nos últimos anos.

A cerimônia oficial é encerrada, agora os professores indígenas são licenciados. Cabe ressaltar que já são professores mesmo antes da outorga de grau, pois exercem a profissão há tempos, alguns por décadas. No entanto, agora contam com um reconhecimento que lhes habilita atuar de forma mais ampla e até mesmo buscar outras formações.

Momento de alegria, abraçar familiares, confraternizar entre os formandos e com os professores. Chega o corte do bolo, momento alheio aos rituais indígenas, mas de forte interação entre docentes e discentes. Em uma cerimônia improvisada, pedem discursos não apenas para o primeiro pedaço, mas para cada um dos pedaços entregues aos 34 formados. O primeiro pedaço foi entregue a uma aluna que, no desenvolvimento do curso, passou a aprender a língua Kanamary e fez questão de colocar sua filha para também aprendê-la.

Por fim, como mencionado acima, houve a presença de familiares e amigos indígenas como convidados da cerimônia, ocupando mesas dentro do espaço reservado do ginásio. Embora pareça um pequeno detalhe, é motivo de orgulho para os formandos. A



cerimônia era pública e aberta, mas contava com uma lista de convidados que podiam assistir à cerimônia mais de perto e que depois puderam participar do jantar oferecido aos formandos.

## **INTERCULTURALIDADE, PERFORMANCES E MODOS DE VIVER**

A partir da descrição do evento, apresentamos alguns comentários que remetem a pressupostos das teorias interculturais, a partir dos quais pensamos os fatos narrados. Colocamos ainda depoimentos de alguns discentes que, em nosso modo de ver, reforçam os aspectos tratados.

Tomamos como ponto de partida a fala de Alciney Rodrigues Dorlis, formado pelo curso de Pedagogia Intercultural de Atalaia do Norte, é membro da etnia Marubo e atualmente trabalha como professor na comunidade Maronal. Sua fala, solicitada para esse trabalho com a pergunta sobre sua avaliação da cerimônia de colação de grau, acrescenta pontos importantes e retoma outros apresentados anteriormente.

Na minha avaliação, com relação a formatura, eh... Primeiramente, eh... a UEA deu tempo pra organizar, né? Porque a gente viu que isso é uma importância de acontecer uma cerimônia tão organizada e as datas, né? Respeitando também os professores que estão na área, que ele está (estive) na comunidade, então deu pra gente chegar.<sup>8</sup>

Primeiramente, ele ressalta o fato de a cerimônia ter respeitado os calendários dos professores, o que, na verdade, é uma característica do curso, pois os módulos ocorriam sempre no período das férias dos Professores Indígenas em Formação. Na sequência, ele sublinha a importância dos ensaios e, na sua visão, a organização tanto do momento prévio quando da cerimônia em si.

Eh... com relação o ensaio, o ensaio também foi bastante proveitoso, tem equipe de organização, tem equipe de fazer ensaio, então a gente viu que a UEA disponibilizou a equipe pra tá organizando a formatura, então deu tempo também pra organizar, é um tempo suficiente pra fazer ensaio, pra... eh... pra fazer uma cerimônia, né?

---

<sup>8</sup> Para as falas dos professores indígenas, optamos por manter a forma mais próxima de sua oralidade. Ressaltamos que as falas foram enviadas por áudio respondendo à pergunta: como você avalia a cerimônia de formatura?

A organização das entradas e do juramento por etnias também é um ponto que merece destaque na fala de Alciney. Para ele, a entrada por etnia e os juramentos, as menções dadas aos povos são sinônimo de respeito.

E o momento que eu vi também lá na formatura, na cerimônia... era organizada por povo e além de ser organizado pelo povo, é organizado em nome assim, Tipo eh... em ordem alfabético, né? Primeiro povo que ia entrando no espaço... e assim foi organizado. **Então, cada povo sendo respeitado**, né? Pelos organizadores, até mesmo pela reitoria, esse equipe todo... (grifo nosso).

Em outro trecho de sua fala, Alciney menciona “a capela”, na verdade, faz referência à troca do Cocar pelo Capelo, um elemento utilizado na cerimônia, como narrado acima, para dar ênfase aos aspectos das culturas indígenas do Vale do Javari.

E.. E assim foi finalizado, né? A organização lá, o atendimento todo, o que deveria ser feito foi feito, ainda também eh... **Negociamos também com relação a capela, né? Tudo isso também nós conseguimos eh... negociar com apoio também do coordenador local, com apoio demais pessoas que já tiveram esse conhecimento**, né? Com essa pessoa, tudo isso a gente viu que aconteceu bem-organizado, né? E assim a gente foi vendo... Eh... Assim, a gente viu que os professores também formandos, se colocaram eles lá, disponível né? de atender tudo aqui que deve ser acontecido, aproveitar e... foi bom, né? (grifo nosso).

Alciney considera importante o uso das línguas indígenas no ritual da formatura. Para ele, isso é algo importante. Apesar de ser uma ação bastante simples, a inserção das línguas indígenas na cerimônia de formatura está em consonância com a necessidade de criação de novos espaços de uso (D'ANGELIS, 2007) e de ampliação do status das línguas (CALVET, 2007).

E outra coisa que eu queria dizer também pra vocês aí com relação as apresentações dos... assim tipo... os juramentos foi feito pela língua, pela língua de cada povo, até mesmo a apresentação do paraninfo né? Se eu não tô me enganado aí que, o professor né, o Sanderson, fez de tudo em toda língua que estive presente naquele momento, tudo traduzido né? Então... Eh, tem uma coisa muito importante que eu vi. Então, o meu relato é isso.

De acordo com Paladino e Almeida (2012, p. 16), “o conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos assimilacionistas ou integracionistas”. Retomando o conceito explicitado pelas autoras, podemos dizer que na

interculturalidade há uma relação mais aberta ao diálogo e ao ensinar e aprender. A definição traz a ideia de que a diferença tem algo a ensinar e que as trocas entre as culturas produzem ganhos para ambos os lados. Maria José Kanamary expressa essas relações entre indígenas e não indígenas presentes na formatura, como algo que ela apreciou e, mesmo sem citar, acaba trazendo no seu discurso algumas marcas da interculturalidade seja pela fala de indígenas e não indígenas, seja no alcance que o evento teve nas mídias sociais.

Eu gostei da nossa formatura porque foi bem-organizado, teve oradores indígenas e não indígenas e tinha os professores acompanhando a nossa formatura e gostei porque a gente foi fotografado, a gente saiu na rede social.

Um aspecto que talvez tenha nos escapado, mas que foi bastante enfatizado nos relatos dos alunos foi o registro, talvez porque “tudo o que fizemos ficou na história”, como afirmou Alciney Rodrigues Dorlis (citação oral). José Ninha Kanamary relata que também gostou das fotografias e ressalta que ter a família presente foi a maior alegria, assim como ter a participação dos professores.

Do que eu mais gostei foi a formatura mesmo. De toda coisa que aconteceu, eu gostei muito. Da hora que a gente estava recebendo o diploma, as fotos que nós fizemos lá na estrada também. Eu gostei de todo o desenvolvimento da formatura, né? Mas, fora isso, o que eu mais gostei foi quando nós tivemos cada professor formando, uma mesa, né, onde minha mãe estava, o meu menino, a minha menina, neto. Então foi essa parte que eu mais gostei. Fiquei muito alegre, a minha mãe também ficou muito alegre. Ela me agradeceu muito e eu agradei também a ela, então foi nesta parte que eu gostei mais. Mas gostei muito também de todos os outros momentos.

O curso demarca um momento importante para os povos indígenas do Vale do Javari. É a primeira turma específica de indígenas a receber outorga de grau no território. O orgulho do José Ninha pela presença dos familiares reflete o sentimento de que é uma conquista coletiva. A ideia de comensalidade, de compartilhar e de estar com os seus é importante para todos os povos e não seria diferente no ritual de formatura. Ter seus familiares presentes escapou aos professores que prepararam esse relato, mas foi observado por todos os formados a quem perguntamos sobre suas impressões da formatura.

## QUE A VIDA SEJA DOCE

O relato de experiência aqui apresentado aponta para possibilidades de convivência intercultural e multilíngue para além da sala de aula em um curso específico para indígenas. Mais do que voltar-se para si, espera-se que esta experiência possa encontrar eco em outras experiências em cursos específicos e não específicos. De forma especial, espera-se que o texto gere reflexões sobre as possibilidades e limites da interculturalidade neste e em outros cursos.

Sobre a cerimônia descrita, cabe registrar que o *Ritual de Outorga de Grau* foi constituído de atos performativos (BUTLER, 2018) em duas dimensões: na emergência dos sujeitos (a identidade indígena que emergiu nesse momento específico) e no modo de apresentar algumas demandas (como a emergência de demandas por educação, especificamente, por pós-graduação) para a região do Vale do Javari. Sobre essas demandas, gostaríamos de encerrar o texto com as palavras finais do paraninfo na cerimônia de formatura, na esperança de dias melhores para o Vale do Javari:

Essa turma que hoje se forma se soma a todos os que vieram antes na luta por melhores condições para os povos indígenas. Vocês tiveram acesso a direitos e bens que seus pais não tiveram. E agora, cabe a vocês lutar para que as próximas gerações possam ter melhores condições do que as que vocês tiveram. Cabe a vocês se somarem aos outros para que a história da educação escolar indígena possa ser outra de agora em diante. Espero que a vida possa ser mais doce para os que vierem e que os futuros memoriais possam ser mais suaves e alegres.

## REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad.: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BETTIOL, Celia Aparecida. **A formação de professores indígenas na Universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Ed. Curt Nimuendajú. 2007.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. **Sendo com e para o Outro:** Tradução e diferença entre professores (AS) indígenas do Vale do Javari/AM. 2022. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, A. S. D. de; BETTIOL, C. A.; OLIVEIRA, Sanderson Castro Soares de. Pedagogia Intercultural Indígena: reflexões sobre a proposta de um currículo diferenciado. *In:* Luciane Lopes de Souza, Diego Omar da Silveira, Vanúbia Araújo Laulate Moncayo, Adan Sady de Medeiros Silva. (orgs.). **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Manaus: CRV, 2020, p. 361-376.

## **PARFOR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM**

---

**Ellís Regina de Sousa Maciel**, - Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA /EDUCANORTE. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela UEA. Graduada em Normal Superior pela UEA, e-mail: eregina.maciel@gmail.com.

**Sônia Costa Maquiné**, - Pós-graduada em Poética e Hermenêutica, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e-mail: smaquine7@hotmail.com.

---

### **RESUMO**

Ouvir, observar e registrar são ações necessárias para tornar conhecido o desconhecido. Este trabalho relata experiências vivenciadas durante a implementação do Programa de formação de Professores, do Ministério da Educação-MEC, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, no município de Japurá/AM, promovido pela Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O Programa de Formação de Professores foi criado, em 2009, pelo MEC, com o objetivo de melhorar a formação dos professores, em exercício na rede pública, para melhorar a qualidade do ensino. No município de Japurá, no ano de 2017, havia duas turmas em formação no curso de Pedagogia. Este relato descreve as experiências docentes vivenciadas com a turma 2, a qual era composta por 27 professores discentes. Com a pesquisa presente, no processo de formação docente, tornou-se possível verificar que os processos vivenciados contribuíram para a reflexão crítica e colaborativa sobre a sua prática docente, bem como sobre os fatores e desafios relacionados ao trabalho na educação.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Formação de Professores; Parfor.

---

### **ABSTRACT**

Listening, observing and recording are necessary actions to make the unknown known. This work reports experiences during the implementation of the Teacher Training Program, of the Ministry of Education-MEC, the National Plan for Training Basic Education Teachers - Parfor, in the municipality of Japurá/AM, promoted by the Escola Normal Superior, of the University of the State of Amazonas – UEA. The Teacher Training Program was created in 2009 by MEC, with the aim of improving the training of teachers working in the public network, to improve the quality of teaching. In the municipality of Japurá, in 2017, there were two groups undergoing training in the Pedagogy course. This report describes the teaching experiences with group 2, which consisted of 27 student teachers. With the present



research, in the teacher training process, it became possible to verify that the experienced processes contributed to the critical and collaborative reflection on their teaching practice, as well as on the factors and challenges related to work in education.

**Keywords:** Basic Education; Teacher Training; Parfor.

---

## INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica, ao longo dos anos, vem sofrendo alterações no que diz respeito a nível, modalidade, instituições, currículo e programas como estabelece a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*, nº 9.394/1996. A redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, Art. 62 define que a formação de professores para atuar neste nível de educação “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Em atendimento ao que define a legislação nacional, o Ministério da Educação – MEC criou em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor com o objetivo de melhorar a formação dos professores em exercício na rede pública, para melhorar a qualidade do ensino. Em vigor, o programa de formação abre anualmente turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para professores que atuam nas redes públicas e não possuem formação superior na área em que atuam.

Professores das regiões Norte e Nordeste do Brasil foram os que mais procuraram formação, de acordo com balanço publicado pela Capes e divulgado no Portal do MEC, em 2012, após os três anos de existência do Programa. Segundo dados da demanda por cursos de formação inicial extraída da Plataforma Freire, no Estado do Amazonas, em 2018, foram realizadas 2.550 solicitações para a formação inicial.

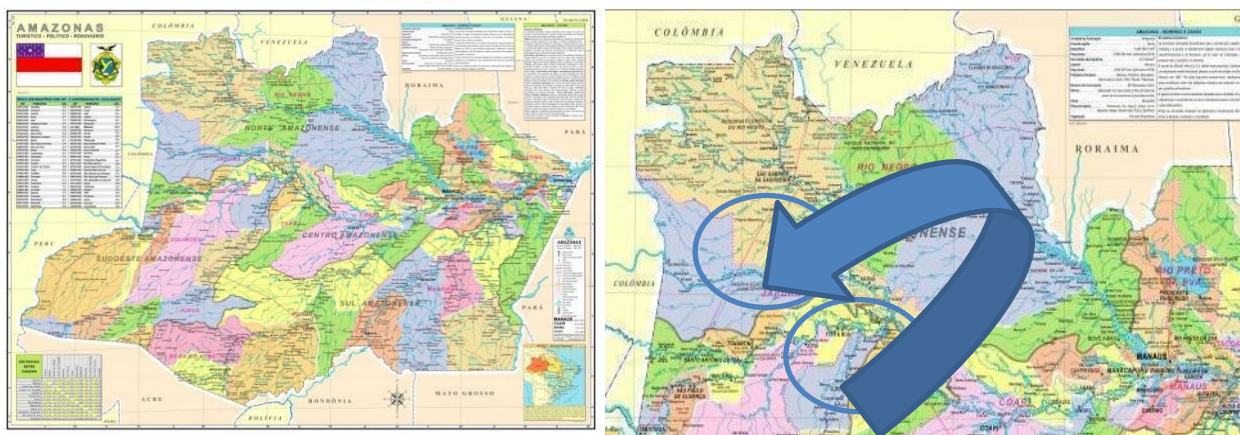
O conhecimento das especificidades do sujeito e sua atuação no ambiente em que vive, ajuda a compreender a realidade em sua amplitude. Neste sentido, o artigo relata

experiências docentes de professor formador vivenciadas com professores discentes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por meio do Parfor, no município de Japurá, no Estado do Amazonas. A propriedade científica dada ao exposto, consiste em, ao longo da narrativa, tecer algumas reflexões com base em aportes teóricos que tratam a respeito do tema. No campo das pesquisas sobre formação docente deve-se atrelar às especificidades históricas epistemológicas do processo de pesquisa-formação. Neste texto, no entanto, não se aprofunda essas discussões, mas entende-se, como pano de fundo, que ela está presente nos diferentes contextos.

## OS CAMINHOS E RIOS QUE CONDUZEM E EVIDENCIAM O DESCONHECIDO

Em 26 de fevereiro de 2017 às 8h30min., em companhia de duas colegas de trabalho partiu-se num voo do aeroporto Internacional Eduardo Gomes, na cidade de Manaus - AM à cidade de Tefé, também no Amazonas (Figura 1). Após 55 minutos de voo, chegou-se à cidade de Tefé. Hospedamo-nos em um hotel próximo ao Porto da cidade para facilitar o deslocamento e o tempo de chegada ao local de partida.

**Figura 1:** Mapa político do Estado do Amazonas.

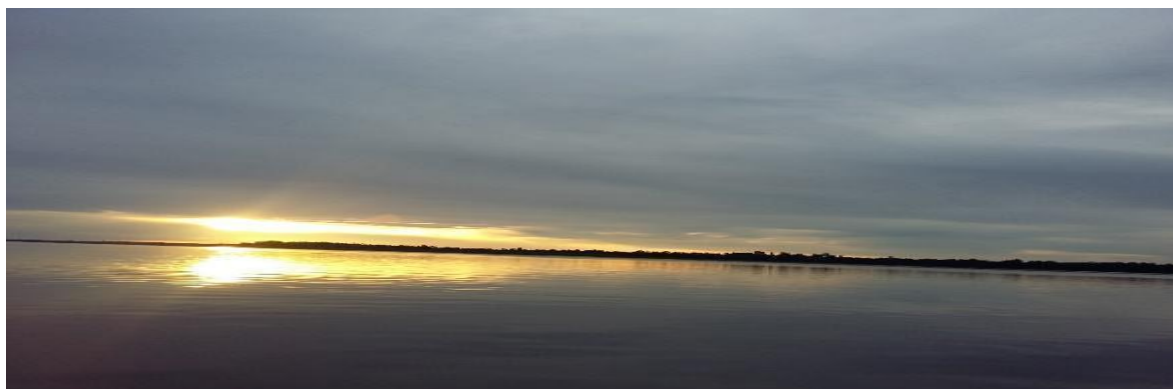


Fonte: BIAMAPAS<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Disponível em: <https://biamapas.com.br/produto/amazonas-politico/>

No dia seguinte, às 7h20min, partiu-se de lancha em direção à cidade de Japurá. No percurso, o desconhecido foi se tornando conhecido (Figura 2). Algumas comunidades ribeirinhas e municípios que só se viam nos mapas geográficos foram-se desbravando, assim como os rios amazônicos. Impossível não registrar um dos principais caminhos por onde passam, ou melhor dizendo, navegam parte das populações ribeirinhas do norte do Amazonas.

**Figura 2:** Rio Japurá/AM.



**Fonte:** Acervo pessoal da Autora, 2017

Ao longo do caminho, no rio Japurá, está localizado o município de Maraã. Neste município, chegamos às 14h, uma das colegas de viagem desembarcou neste porto, pois foi ministrar uma disciplina, também pelo Parfor.

Seguimos adiante, a colega Sônia Maquiné e eu. Após a saída de Maraã, o tempo ensolarado mudou rapidamente para chuvoso e, às 19h30min, treze horas depois da partida de Tefé, chegou-se à sede do município de destino, Japurá. No município, o objetivo era ministrar a Disciplina Didática Geral aos professores discentes do curso de Pedagogia da UEA/Parfor. As aulas foram realizadas na Escola Estadual Raimundo Roberto.

## **DISCENTES EM FORMAÇÃO – “COMO INICIEI MINHA DOCÊNCIA?”**

O educador Paulo Freire diz que o ensinar exige saber escutar, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2015, p. 111, grifo do autor). No primeiro dia de aula, na turma 02, foi realizado um diagnóstico inicial para ouvir dos professores discentes quais eram suas formações, experiências profissionais e locais de atuação. As respostas sinalizaram que dos 24 professores discentes presentes na aula, apenas 04 atuavam na sede do município, os demais (20) trabalhavam em escolas das comunidades próximas. De acordo com eles, alguns locais ficavam a três dias de viagem da sede do município.

Quanto à formação, apenas 03 professores discentes haviam cursado além do Ensino Médio, sendo 01 em nível superior, no curso Normal Superior e os outros 02 no curso Técnico em Pesca. Dos discentes que só possuíam o ensino médio, apenas o formado em Normal Superior havia feito o ensino médio em Magistério.

Sobre o exercício no magistério, foi questionado aos professores discentes, como tinham iniciado a experiência na docência. Todos os que se posicionaram disseram que não tinha sido fácil. As falas foram as seguintes:

**Professor(a) discente 01** = “Quando comecei não tinha tido nem uma experiência, a única coisa que eu sabia era o que eu havia aprendido quando estudava”.

**Professor(a) discente 02** = “A minha experiência também não foi fácil. Eu fui pra escola numa comunidade e lá não tinha nenhum material de livro. Eu tive que pedir ajuda de um outro professor da escola mais antigo”.

**Professor(a) discente 03** = “Professora, quando eu comecei, o que me ajudou foi que, antes de trabalhar, eu tinha uma patroa que era professora, a “Mundoca”, ela pedia pra mim ajudar ela a corrigir as provas e trabalhos dos alunos dela, então eu ia vendo como ela fazia, as atividades que ela passava pra os alunos dela, então isso me ajudou”.

**Professor(a) discente 04** = “Bem, quando eu comecei como professor, o que me ajudou foi o curso do Pró-Infantil que eu fiz em 2009. Eu sempre gostei de criança. Então, isso me ajudou muito porque eu me senti mais preparado e até hoje eu sempre trabalhei com a educação infantil”.

**Professor(a) discente 05** = “Professora, quando eu terminei o ensino médio, logo que eu terminei fui convidada pra dar aula, mas eu não queria. Na época, estavam

querendo professor pra uma comunidade que era muito longe daqui e eu não queria. Passou dias e não encontraram ninguém, então a secretária de educação foi lá em casa me convidar, insistiu e eu acabei aceitando, mas foi difícil porque disseram que eu não teria como vir sempre pra cá, pois era muito longe. Ficava já perto da fronteira e eu só podia vir no final do ano. Quem me ajudou foi a agente de saúde de lá. Eu pedi ajuda dela pra me dar ideia”.

**Professor(a) discente 06** = “Quando eu comecei, não era eu que dava aula, era o meu marido. Eu era a contratada, mas era ele que me ajudava porque ele tinha jeito. Ele ensinava muito bem. Depois é que fui dar aula. Aprendi com ele. E até hoje eu estou aí, espero continuar, pois a gente é contrato”.

**Professor(a) discente 07** = “Ah! Professora, quando eu comecei o que eu sabia era do que eu tinha aprendido no ensino médio mesmo, eu ficava lembrando de quando eu estudava e aí eu fazia, isso me ajudou. E também, depois, eu já usava o livro do tecnológico que já vem tudo organizado. É muito bom, eu estudei nele”.

**Professor(a) discente 08** = “Professora, pra mim já foi um pouco mais fácil, a minha formação do curso do magistério me ajudou muito. Naquela época a gente fazia os estágios e eu fiz lá em Maraã, fiz os estágios de observação, de participação e de regência, me ajudou muito na época. A gente dava aula e via o trabalho dos professores das salas, como eles faziam. Isso eu acho importante!”.

**Professor(a) discente 09** = “A minha experiência foi muito difícil professora, porque eu comecei logo com uma turma que tinha aluno de toda idade. Essa é uma realidade de quase todas as escolas daqui das comunidades mais próximas, e das bem distantes é ainda maior”.

As falas de suas histórias de vida carregam sentidos e significados próprios, que não podem ser ignorados. Os Professores discentes 01, 03 e 07 relatam como as experiências de vida e formação cultural adquiridas na infância e ao longo da educação básica contribuíram para o exercício da prática docente. E ao mesmo tempo que se expõem, assumem a responsabilidade como “ser social e histórico, como pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2015, p. 42).

A infraestrutura inadequada e carência de recursos e materiais didáticos sempre estiveram presentes nas realidades das escolas brasileiras, principalmente, nas escolas das áreas rurais. O Professor(a) discente 02 expõe em sua fala essa problemática. As escolas das áreas rurais, principalmente, as mais distantes, onde o acesso dos meios de transporte é difícil, os materiais didáticos como os livros são mais carentes. Libâneo, na década de 1990, já discutia sobre as condições e importância do espaço escolar, ou meio escolar, como ele o identifica para promoção das aprendizagens dos estudantes, diz que:

O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio externo. Há dois pressupostos: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante (LIBÂNEO, 1990, p. 106).

Hoje, existem realidades que avançaram no acesso ao conhecimento por meio dos livros didáticos, porém ainda há outras que não. A fala de professores que atuam nas áreas rurais nos encontros de formação reflete essa realidade quando afirmam que os livros didáticos não chegam e, quando chegam, já está perto do término das aulas ou estão desatualizados.

As classes multisseriadas, mencionadas pelos professores discentes 05 e 09, são uma realidade das escolas rurais. Ao mesmo tempo em que se configura como uma problemática, pela prática docente com estudantes de diferentes idades numa mesma classe, também pode ser vista como uma conquista para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa.

A formação inicial e continuada de professores é necessária no processo de qualificação da educação, principalmente quando se pensa o contexto das classes multisseriadas. Os Professores discentes 04, 06 e 08 destacam como foi importante para o início da docência a formação que tiveram no ensino médio ou superior sobre a prática docente. Ela permite conhecer e compreender que existem contextos e sujeitos diversos, o que exige também práticas diferenciadas para a promoção das aprendizagens.

## **PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**



No processo de formação dos professores pelo Parfor, promovido pela Escola Normal Superior da UEA, os professores formadores promovem Atividades Integradoras com a(s) turma(s). A intenção é promover a integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, com as ações sociais.

Para subsidiar o desenvolvimento das atividades foram realizadas leitura e discussão dos textos: *O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade* (SEVERINO, 2005) e *Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa* (FAZENDA, 2009). Nas discussões, foi evidenciado o conceito de interdisciplinaridade e o porquê de considerar, na educação, essa forma de organização do ensino. Discutiu-se a interdisciplinaridade como a que possibilita a interação entre disciplinas distintas permitindo que os saberes se complementam. É como a que permite contextualizar o objeto de estudo, utilizando outras áreas do conhecimento na aprendizagem.

Após as discussões, em pequenos grupos, os professores discentes entenderam que as Atividades Integradoras tinham relação com os textos lidos e deram início ao planejamento e registro de atividades interdisciplinares. À medida que construíam os planos, recebiam orientações e esclarecimento de dúvidas pelos professores formadores, quando solicitados.

Durante o planejamento, os professores discentes propuseram que as atividades interdisciplinares seriam trabalhadas com a comunidade e os acadêmicos de outros cursos do Programa. Assim, a didática dialogava com as diferentes áreas do conhecimento para a promoção das aprendizagens.

A carga horária das atividades interdisciplinares foi de 8h, considerando para esta o momento do planejamento, iniciado em sala de aula, a vivência das ações pensadas e a apresentação/finalização no local de desenvolvimento das atividades. O local foi definido com os discentes por residirem e conhecerem os espaços mais apropriados.

No dia do desenvolvimento das ações integradoras, elas foram realizadas em parceria, entre turmas do curso de Pedagogia e do curso de Letras. A atividade foi desenvolvida no Centro Paroquial do Município, no turno noturno. Os temas das atividades definidos pela turma 02 de Pedagogia foram diversos: *A história do Município de Japurá -*

AM, A importância da participação da família na escola, O Bullying na Escola, Educação Ambiental – Desmatamento e Exercícios corporais - Jogos e Brincadeiras (Figura 3).

**Figura 3:** Temas das atividades interdisciplinares



**Fonte:** Acervo pessoal da Autora, 2017

O trabalho envolveu diferentes linguagens e metodologias de ensino, como teatro, música, contação de histórias, paródias, jograis, cordéis e outros. Considerando a metodologia do ensino interdisciplinar abordado em sala de aula, todas as atividades planejadas propunham ações de forma crítica, reflexiva e criativa, que favorecessem a comunicação entre a sala de aula e o cotidiano da vida na comunidade. Freire (2015, p. 96) diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo.”, uma educação que promove mudanças nas relações e nos diferentes campos da sociedade. Ao professor cabe a responsabilidade de refletir sobre que mudanças pretende promover (Figura 4).

**Figura 4:** Público participante – Comunitários e Professores discentes



**Fonte:** Acervo pessoal da Autora, 2017

Estiveram prestigiando as atividades, comunitários (crianças, jovens e adultos), acadêmicos, autoridades locais e estudantes do Ensino Médio. Na oportunidade, foi dada a fala à autoridade local ali presente. Ela disse que considerava: “o momento muito importante, pois os alunos mostram para a comunidade os conhecimentos aprendidos durante a formação” (Representante da Igreja Católica).

Cada equipe planejou o cenário e providenciou os materiais e recursos que seriam utilizados para comunicar o(s) conhecimento(s) aprendidos. Os recursos didáticos, principalmente os visuais, ganham destaque nas encenações teatrais, pois permitem representar com mais realidade os problemas sociais presentes na sociedade e vivenciados pelos discentes em suas comunidades.

**Figura 5:** Professores discentes da Turma: JPPE16-To2 apresentando as Atividades Interdisciplinares - Teatro



**Fonte:** A autora, 2017

**Figura 6:** Professores discentes da Turma: JPPE16-To2 apresentando as Atividades Interdisciplinares - Exercícios corporais - Jogos e Brincadeiras



**Fonte:** A autora, 2017

Durante o desenvolvimento das atividades, os professores discentes demonstraram interesse diante da proposta apresentada, participando ativamente da programação, desde a sua preparação, até as suas exposições, o que contribuiu para que pudessem conceber que os objetivos propostos e o desenvolvimento foram satisfatórios para a Disciplina Didática. Ao final das apresentações, os discentes foram ouvidos quanto ao momento vivenciado. Foi unânime a fala sobre a importância do momento, pois puderam mostrar para a Comunidade local o que estão fazendo no curso do Parfor. Destacando a importância de refletir sobre o que fazem na sala de aula e os impactos na sociedade, é importante destacar uma crítica referente ao processo de formação relatada pela turma, pois comentaram que na avaliação feita pela universidade esperavam serem ouvidos, porque parecia que não liam o que escreviam nas avaliações.

Freire (2015, p. 40) diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse processo de reflexão da prática, o desenvolvimento das atividades interdisciplinares ajudou a integrar pessoas e conhecimentos possibilitando re/construções e aprendizagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores nas capitais brasileiras é sempre desafiadora e quando se trata dos municípios do interior dos estados os desafios só aumentam. Relatar as experiências vivenciadas durante a formação inicial dos professores, por meio do Parfor/UEA, no município de Japurá-AM, foi marcante, no sentido de conhecer um pouco da história de vida dos professores que atuam no interior do estado. A escuta é uma prática necessária no processo de formação, e ouvir as vivências e experiências de vida de como os discentes da turma 02 do curso de Pedagogia iniciaram o exercício do magistério ajuda o professor formador a compreender o cenário educacional brasileiro.

No município de Japurá/AM formaram-se duas turmas de professores. Contudo, considerando os dados de 2018, da Plataforma Freire, sobre formação de professores, ainda há no Estado do Amazonas demanda de professores que solicitam a formação em Pedagogia. A UEA, por meio da Escola Normal Superior, tem ajudado a diminuir os índices de professores sem formação inicial na educação básica.

O desenvolvimento de atividades interdisciplinares estimulou a participação, empenho, e troca de conhecimentos entre os professores discentes e a comunidade local. A parceria entre a universidade e as instituições locais nos municípios de implementação do Parfor é necessária para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e à visibilidade das ações formativas.

A observação e escuta são indispensáveis no processo de formação, quando se almeja mudança, elas são o primeiro passo para pensar e propô-la. Com a pesquisa considerada no processo de formação de professores, tornou-se possível ao professor formador verificar que os processos vivenciados junto aos professores discentes contribuíram para a reflexão crítica e colaborativa sobre suas práticas pedagógicas, bem como sobre os fatores e desafios relacionados ao trabalho na educação. Também possibilitou a sistematização das experiências e a produção do conhecimento científico, tão necessários na região amazônica brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.** Publicado em: 01/01/2012, às 11h53. Atualizado em: 09/06/2022 10h4. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>

FAZENDA, Ivani C. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo, Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PLANILHA. **Demanda por cursos de formação inicial extraída da Plataforma Freire** - 25 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 2005.



## **O PROFESSOR-FORMADOR DO PARFOR NA AMAZÔNIA, UMA ODISSEIA PELA ARTE DE ENSINAR: CASO DA UNIDADE CURRICULAR GINÁSTICA GERAL DA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAÃ-AM**

---

**Átila Castro Paiva** - Profissional de Educação Física, Fisioterapeuta, Mestre em Educação Especial, Doutorando em Ciências do Desporto, e-mail: paivaatila@hotmail.com.

---

### **RESUMO**

O texto trata de um relato de experiência pedagógica, em forma de artigo, que tem por escopo apresentar vivências, positivas e negativas, de um docente – Profissional de Educação física - aquando professor- formador do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, manifestado nacionalmente por Parfor. Tal ensaio objetiva versar acerca de experiências que foram aglutinadas a partir do desafio de transmitir conhecimento pelo universo amazônico, neste caso, no município de Maraã, localizado ao norte do Estado do Amazonas, distante 610 km – em linha reta - da capital amazonense, em uma turma do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a ministrar a unidade acadêmica Ginástica Geral. Longe está a pretensão de equipararmos a um manual, porém as orientações contidas no texto podem ser de mui valia àqueles que pretendem desbravar o contexto amazônico como personagem de professor-formador.

**Palavras-chave:** Parfor; Educação Física; Educação e a Amazônia; Professor-formador; Ginástica Geral.

---

### **ABSTRACT**

The text is a report of pedagogical experience, in the form of an article, which aims at presenting the positive and negative experiences of a teacher - Physical Education Professional - as a teacher-trainer in the National Training Plan for Basic Education Teachers, nationally known as Parfor. This essay aims to talk about experiences which were gathered from the challenge of transmitting knowledge through the Amazonian universe, in this case, in the municipality of Maraã, located in the north of the State of Amazonas, 610 km away - as the crow flies - from the capital of Amazonas, in a class of the Physical Education course of the Amazonas State University (UEA), teaching the academic unit General Gymnastics. This is far from being a manual, but the guidelines contained in the text can be of great value to those who intend to explore the Amazonian context as a teacher-training character.

**Keywords:** Parfor; Physical Education; Education and the Amazon; Teacher-trainer; General Gymnastics.

## **INTRODUÇÃO**

A Amazônia é abundantemente diversa e com dimensões mastodônticas, suas peculiaridades e características são um colossal desafio para qualquer frente de trabalho. Tanto é verdade, que ela – a Amazônia – se mantém como um dos lugares menos explorados até os dias hodiernos. Sendo a maior floresta tropical e a mais preservada do planeta, desenvolver qualquer que seja o projeto nessa região requer maior avidez, recursos, logística e compreensão. Deve-se compreender que muitas das mazelas e/ou benesses oriundas da globalização não se aplicam ao verdadeiro contexto amazônico.

Para o campo educacional, essa máxima não é diferente. São necessários muitos esforços para cumprir o sacerdócio de ensinar.

Ao longo de séculos, a Amazônia vem sendo esventrada pela ciência e pela voracidade humana, principalmente a ruim. Ela não tem sido saqueada apenas em suas riquezas naturais, mas também em suas palavras, lendas, encantos e magia. Contudo, muitos de seus mistérios continuam por descobrir, a desafiar a imaginação e a alimentar arroubos, declarações, promessas, sonhos e fantasias.

Por mais que o calor amazônico estorve e que a umidade nos tolde a vista e a mente, sorve-se nela um fascínio perturbador. Convidando a nossa alma de poeta e sonhador a navegar à bolina de fantasias e utopias e a ousar a origem, a razão e o destino da vida (JUREMA; GARCIA, 2002, p. 11).

Porém, para aqueles que foram ‘infectados’ pelo vírus ‘EDUCAdor’, em suas artérias e veias sempre correrá a satisfação pelo cumprir da missão, ou seja, educar. Para esses profissionais, educar é um sacerdócio! Mesmo com o aviso prévio do próprio sufixo, que forma a palavra ‘educADOR’, a indicar os percalços da profissão.

Entretanto, pede-se vossa licença, pois não queremos que recaia sobre esse ensaio o jugo de quem deseja dramatizar ou ser pessimista.

No entanto, só sendo uma espécie de predestinação celestial, ou quiçá um carma, para que um indivíduo em sã consciência escolha ser professor em um país que olha com tanta indiferença para tal profissão, mesmo com o escancaro da história e dos fatos a indicarem a grandiosidade e importância desse profissional para o desenvolvimento de uma sociedade. Talvez, essas últimas qualidades saltem aos olhos dos jovens - bem mais que às

mentes governantes desta nação - e assim seduzam os (des)atentos corações (des)afortunados à arte de ensinar.

Destarte, para aqueles que se propõem a ser um professor-formador do Parfor pelos confins amazônicos é aconselhável considerar as afirmações apresentadas, pelo bem de melhor desempenhar suas funções como docente.

Resultado de seus enveredamentos pelos confins amazônicos e das observações e conclusões oriundas dos povos que ali vivem, Jurema e Garcia advertem:

Não adianta reunir um vasto número de preocupações metodológicas, construídas na base de sistemas educativos avançados e tentar pôr em prática em povos que vivem em realidades socioculturais diferenciadas. As condições reais de vida, as histórias particulares do povo, as necessidades formativas das pessoas, as técnicas próprias do seu dia a dia conferem ao educador a necessidade de alguma sensibilidade para as questões de foro antropológico. Levar professores desconhecedores dessa realidade é perigoso, pois todo o ensino fica descontextualizado em relação à vida. E educar é preparar cada um para a vida (2002, p. 143-144).

Todavia, para um professor formador que esteja em sua primeira incursão acadêmica - “marinheiro de primeira viagem” – pelos limites amazônicos, quiçá paire sobre sua cabeça certa nebulosidade e fantasia, o que é extremamente compreensivo, pois a Amazônia é encantadora e fantástica. Principalmente para aqueles que vivem em um claustro de possibilidades, ou seja, em um mundo à parte conhecido como metrópole e suas viciantes ‘mazelas’ tecnológicas.

Sabe aqueles termos e instrumentos que tão bem assessoram o profissional de educação, abrindo-lhe uma infinidade de possibilidades para catapultar a capacidade de transmissão do saber e enriquecem a prática pedagógica? Esqueça-os! Ao menos em parte. Esse mundo: hi-tech, internet, fibra óptica, wi-fi, on-line, conectado, *YouTube*, *Snapchat*, *Instagram*, *Facebook*, realidade virtual; “não te pertencem mais!” Isso se o real intuito for desbravar os confins amazônicos com a ‘bússola’ do ensinar. Entretanto, “um soldado prevenido – digo professor – vale por mil”.

Bem, como dito, não é intenção deste ensaio apregoar o pessimismo. Se porventura estejas a pensar que o caminho tomado seja este, “pode ir tirando o cavalinho da chuva”.

Em verdade, o desejo aqui, objetiva alertar o leitor, apresentar nuances acerca do contexto - por meio de um relato de experiência - e despertar um olhar mais aguçado para as panóplas do mundo educacional amazônico.

## **A ODISSEIA: TRECHOS, ROTAS E OS DESAFIOS DE VIAJAR PARA EDUCAR**

Vejamos o caso de se ministrar a unidade curricular “Ginástica Geral” à turma do curso de Educação Física – Parfor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que ocorreu no ano de 2019, no Município de Marã, Estado do Amazonas.

Primeiramente, vale ressaltar que o serviço não inicia ao se colocar os pés no município onde se ministrará as aulas. O profissional deve salvaguardar a honra de seus compromissos – laboral, familiar etc. – aquando de sua ausência em seu recinto domiciliar.

Em seguida, vem a confecção de material didático e pedagógico a ser utilizado pelo docente e pelos alunos durante às aulas: plano de ensino, planos de aula, diapositivos, roteiro de aula prática, avaliações, organização, confecção ou aquisição de material, apostila, livros, vídeos etc.

Se o caso for daquele professor prevenido, o próximo desafio será organizar toda ‘parafernália técnico-acadêmica’ mais objetos pessoais – para aproximadamente 15 dias de viagem – na limitada mala de 23kg estipulados pelas companhias aéreas, haja vista que como bagagem de mãos, o acautelado professor – orientado pela coordenação do curso - leva seu computador portátil e o conhecido data-show ou projetor multimídia, em bom português.

Contudo, se para o leitor, 23kg são mais que suficientes, incorpore a figura de um profissional de educação física que ministra uma unidade curricular que, além de aspectos teóricos e técnicos, exige um diário ensino prático de movimentos e aspectos desportivos. Somadas a essa situação, estão a umidade e o intenso calor, nativos das regiões amazônicas, que não são apaziguados pelos envelhecidos e moribundos aparelhos condicionadores de ar, isso quando eles existem. Resultado!? Não tem como não suar em demasia! O que implica em uma troca frequente e no uso de maior quantidade de vestuário. E para os desinformados, não há serviço de lavanderia no município.

Além do mais, a unidade curricular Ginástica Geral abrange um amplo repertório da cultura corporal de movimento humano. São atividades físicas que devem contemplar aspectos da ginástica artística desportiva, ginástica olímpica, atividade circense, dança etc., indo até a não menos importante ginástica escolar e comunitária. O que exige uma panóplia

de instrumentos técnicos específicos e para o ensino da confecção de material a partir de objetos reciclados. Sendo este último aspecto de fulcral importância para a prática docente daquele profissional (professor de regiões interioranas) com poucos recursos financeiros e bem distante dos grandes centros urbanos. Então, o que são 23kg diante de tanta demanda material?

Leve o mínimo, mas sendo o máximo necessário. Neste caso, encontrou-se uma solução: deu-se preferência ao material que apresentava menor peso, volume e pudesse ser exprimido, mas ainda assim será necessário ‘comprimir bem’ a mala. Se for o caso, sente-se, deite-se e até pule em cima da mala, e garanta que ela esteja bem fechada. Não se sabe qual a ‘mágica’ ou mandinga o aspirante a professor-formador lançará mãos. No entanto, separe o material, faça sua prece, cruze os dedos e tome as medidas necessárias para que tudo corra bem. Porém, se faz necessário certificar-se da real massa, em (kg), apresentada pela bagagem – uma boa dica é balança de mão com gancho vendidas no comércio de artigos importados - *made in China*.

Contudo, se a viagem for realizada apenas em modal fluvial, todo o rigor, supracitado, aplicado pelas companhias aéreas deve ser apaziguado por regras mais flexíveis.

Superada a questão ‘organização da mala’, podemos enveredar pelas nuances da viagem.

A sede do município de Maraã está a 610 km – em linha reta - da capital amazonense, e a possibilidade logística para chegar ao destino é a fluvial, não há estradas e nem voos comerciais até a localidade. Assim, observa-se mais uma característica da maioria dos municípios amazônida, a dependência aos rios. Das águas vem o sustento, riquezas e ainda conectam os povos.

Quem viaja pela Pátria da Água descobre que os caboclos ribeirinhos vivem em permanente estado de solidariedade. Têm a vocação da convivência fraterna embora não saibam soletrar a palavra utopia (MELLO, 2008).

O leito dos rios são as verdadeiras ‘rodovias’ – e aqui pede-se licença ao termo hidrovia, mais adequado ao contexto e ao sentido literal da palavra – por essa parte do Brasil, porém, os rios, apresentam um percurso sinuoso, o que aumenta a distância a ser

percorrida e a percepção acerca da grandiosidade dessa imensidão verdejante entrelaçada por leitos d'água. Desta forma, mais uma máxima acerca da Amazônia é confirmada: “Amazônia, pátria das águas” (MELLO, 2008, p.35).

Apesar das indicações ao modal fluvial, aqui a odisséia educacional teve seu início no aeroporto internacional Eduardo Gomes, em Manaus. Não querendo enveredar pelas possibilidades que possam existir entre o local de origem e o aeroporto, mas comprometido com o prenúncio, alerta-se: Antecipe-se! Programe-se! Chegue antecipadamente, pois os serviços de check-in das empresas aéreas encerram com mais de uma hora de antecedência ao horário do voo, pois o aspirante não quer correr o risco de perder o voo e todas as possíveis conexões já previamente programadas. Tal feito resultaria em dias de atraso ou até na impossibilidade de se ministrar a unidade curricular (Alertamos com a propriedade de quem já passamos por tal infortúnio, porém essa é outra história).

Em um voo, partindo-se de Manaus, de aproximadamente uma hora e dez minutos chega-se à cidade de Tefé, local onde obrigatoriamente deve-se pernoitar e aguardar o próximo trecho da viagem, mas havendo a necessidade ou por escolha própria, o professor poderá enfrentar uma viagem de aproximadamente 15 horas, em modal fluvial, até o mesmo destino – viagem que já tivemos a oportunidade de desfrutar - também a serviço do Parfor - em lancha de pequeno/médio porte, conhecida regionalmente como “expresso”.

O aeroporto da cidade de Tefé fica fora da zona urbana da cidade e, ao desembarcar, o profissional deverá alocar um serviço de táxi ou mototáxi e encontrar um local para se hospedar. Barganhe e acorde previamente o valor do serviço, caso contrário correremos o risco de ter que ‘vender um de nossos rins’ para poder pagar por tal serviço.

Não perca seu precioso tempo, pois não haverá hotéis três, quatro estrelas e uma breve busca se fará necessário para que se possa ajuizar o mais apropriado local para acomodação, haja vista que os valores, pelos serviços de hospedagem, não apresentam grandes variações.

Após a acomodação o professor-formador deve ir ao porto da cidade para verificar os dias, horários e adquirir o bilhete de passagem até o município de Marañ, ou se for o caso, até o destino pretendido – Se couber uma recomendação, indicaremos uma acomodação



próxima ao porto para facilitar o traslado, pois provavelmente terás que romper a madrugada e ir a pé até o local de onde saem as lanchas em direção a Marã e Japurá.

A depender da disponibilidade de embarcação, na madrugada – às 04h ou 05h - do dia seguinte, o professor embarca, em “lancha expresso” para aproximadamente mais 09 horas de viagem. E nesse momento seremos categóricos, há sedes de municípios mais distantes (12h-16h) e algumas já tivemos a oportunidade de levar conhecimento. E, aqui alerta-se aos que apresentam problemas circulatórios: os membros inferiores irão edemaciar! Aos que não apresentam tal problema, seus músculos irão fadigar e seus ‘nervos’ – estado psicológico – ficarão à flor da pele! Os espaços dentro das lanchas são bem limitados e as acomodações não são os melhores exemplos em termos de ergonomia. Então, aconselha-se, tenha um entretenimento: livro, revista, *Netflix* e vídeos previamente baixados...

**Imagem 1** - Orla da sede do município de Marã – AM



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Consequente à viagem e ao desembarque em um liso barranco às margens do rio, - onde cair é quase inevitável pela lisura do terreno, mas agravado pela sensação de pés formigantes e pernas trêmulas, sentenciadas pelas horas de pura inércia e consequente má circulação sanguínea - o profissional poderá descobrir que sua operadora de telefonia móvel não funciona no local, que o coordenador local não está a aguardar no porto da cidade, como acordado, e que ele – profissional - não sabe onde encontrar o coordenador e/ou a escola

onde deverá ministrar as aulas. – E nesse momento, com um leve sorriso sarcástico a marcar a face, confessa-se, foi o que me ocorreu. - Neste caso, o que restou foi o semblante de descontentamento, sentar-se, aguardar e contemplar os ponteiros do relógio que já consumiam meados das 15:30h.

Após algumas dezenas de minutos, aproxima-se do cabisbaixo professor, o coordenador local – que àquela altura era um espécime messiânico que vinha para resgatar o brio e salvar a avidez do fenecido professor – e pergunta: “O senhor é o professor do Parfor?” [momento de expiração prolongada e segundos de silêncio] – “Sim, eu sou” – Respondeu o aliviado professor. Pronto! Estava salvo aquele desgarrado docente.

Oferecida uma breve apresentação e saudoso aperto de mãos, de imediato, o professor é conduzido – ‘coercitivamente’ - até a escola onde as aulas seriam ministradas e ávidos alunos-professores aguardavam por sua chegada. Sim! Aquele mesmo professor que acaba de enfrentar horas de viagem, apresenta pernas formigantes e trêmulas e uma ‘radiante’ lombalgia, que se possível comparação, apresentava uma magnitude 10 de dor ‘em uma escala Richter’.

Comparações à parte, vale a pena parafrasear a frase do personagem Capitão Nascimento, do longa *Tropa de Elite* (2007), dirigido por José Padilha: “Missão dada é missão cumprida!” (CAP. NASCIMENTO, 2007). A qual bem traduz aquele que nasceu com alma de guerreiro e avidez pelo educar, mas que combate com livros e giz nas mãos e ‘metralha’ as cabeças com palavras profícuas e ideias capazes de arrebentar as amarras da ignorância.

## **NUANCES DA UNIDADE CURRICULAR GINÁSTICA GERAL DA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAÃ-AM**

“O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo” (FOUCAULT, 1927 p. 288).

Conduzido à escola, à porta da sala de aula, o professor, como em um passe de mágica – ou a clamar pela figura mitológica de fênix<sup>10</sup> transforma aquele abatido semblante em um estampado sorriso. E, como quem emana vigor adentra a sala de aula.

Por conseguinte, as devidas apresentações, o professor faz uma apresentação introdutória acerca da unidade curricular. Em seguida, aborda os elementos que compõem a disciplina: conteúdos, plano de ensino, sistemas de avaliações, atividade integradora<sup>11</sup>, aulas práticas, materiais, vestuário etc.

Ao ultrapassar o já findado horário estipulado de aula, o professor-formador marca um novo encontro para a manhã do dia seguinte e despede-se da turma. Consecutivamente, reúne seu material, juntamente com sua fatigante bagagem, e prontamente procura o coordenador local para solicitar referências de possíveis estadias no município. Seguido às informações, o professor escolhe o local, ao qual é conduzido pelo coordenador local.

Acomodado, o aguardado banho se sucede, porém o almejado descanso ainda não é desfrutado, pois é hora de procurar um local para se alimentar e ainda fazer os devidos ajustes para a aula a ser ministrada no dia posterior. Alimentação é um caso à parte, porém as ‘regras de boa convivência’ afirmam que ter prudência sempre é bom, e por isso deve ser levada à mesa, principalmente quando se está a quilômetros de seu domicílio.

Não querendo fugir da temática abordada, porém comprometido com o bem-comum, abre-se um parêntese para informar, já que a palavra prudência foi aludida, e alerta-se que todo atendimento médico-hospitalar de alta complexidade do Estado do Amazonas está concentrado na capital, Manaus. Então, todas as ações do viajante devem ser mais que prudentes e cautelosas, conforme pode ser verificado no texto da Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Amazonas que se sucede:

(...) uma vez que atualmente esses leitos estão concentrados no município de Manaus, capital do estado, que na regionalização funciona como macrorregião de saúde, recebendo a referência de média e alta complexidade ambulatorial e hospitalar de todos os demais 61 municípios integrantes das 9 Regiões de Saúde (AMAZONAS, 2016, p. 86).

---

<sup>10</sup> A **fênix** ou **fénix** é um lendário pássaro consagrado na mitologia grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, renascia de suas próprias cinzas. Apresentando uma vida mui longa, a **fénix** e o seu dramático renascimento de suas próprias cinzas converteram-na em ícone da imortalidade e do renascimento espiritual (SANTANA, 2020).

<sup>11</sup> Atividade acadêmica de cunho teórico-prático e de obrigatória participação para a aquisição de horas complementares em atividades extras exigidas para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, na qual, a comunidade acadêmica, sob orientação e supervisão do professor, interage com a comunidade local apresentando conhecimento técnico-científico e/ou oferecendo serviços relativos à profissão.

Retornando ao contexto abordado, os seguintes dias são determinados principalmente pelas seguintes características.

O período matutino (das 8h às 12h) era dedicado às aulas teóricas, expositivas e dialogadas, correção de atividades acadêmicas, debates, entre outras, práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo ministrado.

Em sala de aula, eram apresentados importantes conceitos, fundamentações, atividades, jogos, brincadeiras, oficinas para construção de materiais a partir de sucatas e práticas docentes que embasariam as ações profissionais dos alunos-professores e aumentariam o 'leque' de ferramentas pedagógicas que eles apresentariam em suas práxis pedagógica.

**Figura 2:** Momento de aula prática - Montagens em Ginástica Geral dos acadêmicos do curso de Educação Física/UEA/Parfor do município de Marã



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Já o período vespertino (13h às 17h) era principalmente destinado ao desenvolvimento da parte prática relacionada ao conteúdo ministrado. Neste, a cultura corporal do movimento humano, em sua prática, era explorada, exemplificada, desenvolvida e aprimorada pelos discentes. Movimentos relativos ao desporto e a prática de atividades física – ginástica rítmica, ginástica olímpica, ginástica comunitária, ginástica escolar,

ginástica aeróbica, ginástica localizada, *hitt*, coreografias, atividades circenses, *fitdance*, calistenia, ginástica terapêutica, zumba, circuito para aprendizagem neuro-motor e para o desenvolvimento de capacidades motoras, entre outros, - foram desenvolvidos, detalhados e discutidos com a finalidade de disponibilizar aos alunos-professores uma sólida base de conhecimento que realmente pudesse orientar e fundamentar a sua práxis profissional.

**Figura 3:** Momentos de aula prática - Treino de montagem do tipo pirâmide - dos acadêmicos do curso de Educação Física /UEA/Parfor do município de Marã



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Realizar as aulas práticas foi outro desafio, primeiramente porque as instalações da escola onde as aulas ocorriam não apresentavam condições para tal, e segundo que não se dispunha de material técnico-pedagógico: tatames, colchonetes, bolas, arcos, fitas, maçãs, *steps*, *jumps*, halteres, minitrampolins, entre outros<sup>12</sup>. Entretanto, tal dificuldade se

---

<sup>12</sup> Os materiais citados são utilizados na prática das modalidades que englobam a(s) ginástica(s).



extinguiu pela boa vontade e disponibilidade do professor e dos alunos em encontrar soluções.

Sáímos pela cidade à procura de possíveis locais para a realização de aulas práticas e se alguém dispunha de algum dos materiais que necessitávamos. Ao encontrarmos, utilizávamos do carisma e credibilidade que os alunos tinham com a comunidade para conseguirmos as devidas concessões e empréstimos. Mas quando necessário e possível, confeccionávamos o material. Por fim, conseguimos o necessário e uma boa prática pode ser desenvolvida.

**Figura 4:** Momentos de aula prática dos acadêmicos do curso de Educação Física/UEA do município de Maranhã. Treino de montagem do tipo leque



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

O período entre 17:15h e 18:15h era destinado ao planejamento, organização e treinamento para o desenvolver da atividade integradora. Atividade de cunho acadêmico, técnico, pedagógico e de extensão com integração e interação com a comunidade local de obrigatória participação dos alunos para a aquisição de horas complementares, exigidas para a conclusão do curso.



Após conversa com os alunos e conhecimento de nuances locais, foi proposta a apresentação de uma atividade que envolvesse movimentos desportivos, dança, coreografia e musicalidade e que seria apresentada à comunidade local em um festival que ocorria no município.

A atividade foi intitulada: *Máquina do tempo, esporte e arte*, e nesta, todos os alunos participaram apresentando uma sucessão de coreografias, contendo elementos de danças e músicas atrelados a movimentos desportivos, montagem e acrobacias esportivas e/ou circense.

Ao longo da apresentação, que foi dividida por músicas e danças que dominaram/marcaram determinada década, os alunos se revezavam em nove consecutivas coreografias que eram enriquecidas pelas acrobacias circenses e gestos desportivos.

Danças e coreografias embaladas por sucessos musicais como: *Blue Suede Shoes* (Elvis Presley), *Theme From Superman* – 1972 (John Williams), *Y.M.C.A.* (Village People), *Main Title/Rebel Blockade Runner* (from Star Wars), *Thriller* (Michael Jackson), *My heart will on* – Tema do filme Titanic (Céline Dion), *Macarena* (Los Del Rio), Pelados em Santos (Mamonas Assassinas), *Single Ladies* (Beyoncé), *Gangnam Style* (PSY) e um ‘batidão estronda tecnofunk’ compunham a parte musical da atividade. Foram aproximadamente 15 minutos de apresentação, mas para os quais foram exigidas horas e horas de afínco, ensaio e treinamento. A atividade termina regada por caloroso aplauso vindo do público presente.

**Figura 5:** Acadêmicos da turma de Educação Física/UEA de Marã em ensaio para a apresentação: *Máquina do tempo, esporte e arte* que ocorreu no Festival Folclórico do município de Marã



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

Felizmente a atividade contemplou o almejado, exigindo dos acadêmicos: aquisição de conhecimento técnico, trabalho em equipe, expressão corporal, empenho, superação, desenvolvimento de habilidades, motoras e/ou humanas – imagine senhoras e senhores, sendo alguns com mais de quarenta e cinco anos de idade, dançando e ao mesmo tempo fazendo piruetas, paradas de mão, rolamentos e montagens acrobáticas - e, conseguinte, contribuiu para a socialização e divulgação do curso e de possibilidades que a educação física apresenta para a comunidade.

Ao abordarmos o quesito avaliações, é necessário analisarmos as características do curso por meio do Parfor – o conteúdo do semestre é ministrado em alguns dias – e encontrarmos díspares, porém efetivas, formas de ajuizarmos o quanto o conhecimento está sendo absorvido e o empenho despendido pelos alunos. Os elementos avaliativos devem contemplar as características do curso e as necessidades dos alunos, porém nunca deixar de executar seu verdadeiro papel.

Consciente de seu papel pedagógico e da possibilidade de transcendência atribuída à educação o professor deve levar em consideração o aludido nos escritos por Jurema e Garcia, que afirmam:

A educação, em última análise, consiste em mediatizar para os alunos aquilo que se conhece. Ora, nesse processo, aquilo que eu transmito é já uma interpretação pessoal do próprio acontecimento. Por outro lado, aquilo que o aluno aprende já não é aquilo que lhe é transmitido em seu estado puro, mas o resultado de um choque com suas experiências e conhecimentos anteriores. A educação, então, sujeita que está às interpretações de cada indivíduo – tanto professor como do aluno –, constitui-se num problema antropológico. Não se ensina nem se aprende totalmente aquilo que é, mas o que gostaríamos que fosse (JUREMA; GARCIA, 2002, p. 144).

Ao finalizar os momentos com os alunos-professores – aulas teóricas, práticas e avaliações – iniciei uma parte burocrática do serviço: correção de avaliações, preenchimento de diários de classe, confecção de relatórios, os quais demandam atenção e empenho. Na possibilidade conclua toda essa tarefa, ainda no município de destino para que não haja acúmulo de tarefas e para que os relatórios que devem ser entregues à coordenação local estejam prontos.

Em seguida, apresenta-se a viagem de retorno ao domicílio – com toda a logística apresentada na viagem de vinda. Durante as viagens é importante solicitar e guardar os comprovantes de viagem para que sejam anexados ao relatório de comprovação de contas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como percebido, o profissional que se dispõe a ser professor-formador pelo Parfor, principalmente em áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, além das necessárias ferramentas didático-pedagógicas, também deverá ter consigo o manto ‘do querer fazer acontecer’ e revestido de uma espécie de ‘armadura’ ter como panóplia a tenacidade, proatividade, criatividade, compreensão, afincado, ser prevenido, saber improvisar, fazer o “muito com pouco” e está disposto a superar qualquer percalço que porventura se oponha à incumbência de ensinar.

Este, deverá empregar um ensino ‘raiz’, olho no olho, em que o diálogo e fatores humanos, culturais e sociais prevalecem, em que cada caso é de fato um caso e deve ser analisado com extrema prudência. Esse deverá estar liberto das amarras do preconceito e buscar compreender as nuances da comunidade onde estará inserido, levando em consideração aspectos antropológicos, sociais e culturais. Deverá também, ter certo desapego a tecnologias, pois estas poderão não existir ou não funcionar no local.

Este profissional poderá não encontrar instalações para acomodação e nem alimentação conforme seus níveis de exigências ou que está acostumado a ter.

Porém, confesso-vos que todo e qualquer empecilho é jogado por terra quando o profissional se depara com alunos ávidos por conhecimento, dispostos e interessados! Depara-se com pessoas simples, porém extremamente amigáveis e gentis. Que não medem esforços para galgar desenvolvimento profissional e pessoal.

**Figura 6:** Turma de Licenciatura em Educação Física – Parfor/ UEA, após ensaio/treino para apresentação em festival folclórico do município de Marãã.



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2023.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Governo do Estado. **Plano Estadual de Saúde: Amazonas 2016 – 2019**. Manaus: SUSAM, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUREMA, Jefferson; GARCIA, Rui. **A Amazônia: entre o Esporte e a Cultura**. Manaus: Editora Valer, 2002.

MELLO, Thiago de. **Amazonas: Pátria da água**. 3. ed. São Paulo: Editora Gaia, 2008.

SANTANA, Ana Lúcia. **Mito da Fênix.** Disponível em:  
<https://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix/> Acesso em: maio de 2020.

TROPA de Elite. Direção: José Padilha. Produção: José Padilha, Marcos Padro. Intérpretes: Wagner Moura, André Ramiro, Caio Junqueira *et al.* Roteiro: Bráulio Mantovani, José Padilha, Rodrigo Pimentel. Rio de Janeiro: Universal Pictures do Brasil, 2007. (115 minutos).



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO PARFOR DE MARÃ: ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM DE ENSINO**

---

**Gisele de Almeida Nascimento** - Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICIM-UFAM (2019). Exerce pesquisa em Educação em Ciências com os principais focos em formação inicial e continuada de professores. Atualmente, participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Biologia (EP-ENBIO) que envolve docente e discente da área de Ensino de Ciências do Departamento de Biologia da UFAM. E-mail: gi.almeida1402@gmail.com.

---

### **RESUMO**

Esta pesquisa é parte das atividades realizadas na disciplina Legislação da Educação Básica. Dentre seus objetivos, investigou como os estudos de caso podem ser utilizados como abordagem de ensino e, assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. A pesquisa é qualitativa e envolveu os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA no município de Marã, no Estado do Amazonas. O trabalho realizado em aula incluiu a resolução de questões educacionais em grupos de Estudos de Casos, envolvendo professores e alunos e mostrou-se adequada para a compreensão dos princípios básicos das Leis da Educação Básica Brasileira. Os professores em formação foram capazes de construir conhecimentos básicos sobre os temas, desmistificando ideias de senso comum sobre a *Lei de Diretrizes em Educação Básica*, os direitos e as relações educacionais em ambientes escolares. As respostas sugeridas nas atividades foram discutidas em sala e serviram para facilitar o processo de ensino aprendizagem da turma.

**Palavras-chave:** Docência; Ensino-aprendizagem; Legislação da Educação Básica.

---

### **ABSTRACT**

This research is part of the results of the activities carried out in the Basic Education Legislation discipline. Among its objectives, it investigated how the case studies can help in the teaching-learning process of teachers in training. The research is qualitative and involved a Bachelor's degree in Biological Sciences from Parfor in Marã. The work done in class, which includes the resolution, in groups, of Case Studies on incidents involving teachers and students in educational issues, proved to be adequate for understanding the basic principles of Brazilian Education. The students were able to build basic knowledge on the themes, demystifying common sense ideas about the school, rights and teacher-student relationships in school environments. The Answers suggested by the students were



discussed in the classroom and served to facilitate the teaching and learning process of the class.

**Keywords:** Teaching; Teaching and learning; Basic Education Legislation.

---

## INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem gerado algumas estratégias para qualificar o sistema de ensino escolar em algumas regiões onde não existem universidades. No interior dos Estados da região Amazônica, a formação de professores ainda é escassa e apresenta uma ausência do Estado e seus serviços no setor da Educação Superior para a formação de professores da Educação Básica (OLIVEIRA FILHO; SANTOS, 2012). Portanto, o tema é relevante uma vez que a realidade amazônica está em processo de formação de seus professores e vivencia a escassa formação de professores de Licenciatura em Ciência Biológicas.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), desde 2009, fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para todo território nacional (CAPES, 2015). Contempla profissionais do magistério que exercem docência na rede pública da educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (SOUZA; FRISSELLI, 2017). Esse foi o meio encontrado para que as universidades federais se fizessem presentes em mais municípios, principalmente os mais longínquos, em áreas onde a educação se realiza em condições mais difíceis (VASCONCELOS, 2016; SILVA, 2018).

O programa emergencialmente implantado para combater os problemas de formação dos professores tem a parceria das secretarias de Educação da rede pública de ensino, seja estadual ou municipal (CAPES, 2015). Trata-se de um convênio que auxilia os professores da rede pública da educação básica a adquirirem a primeira graduação e a segunda graduação de acordo com a necessidade.

1) Para professores que atuam na rede pública da educação básica e não têm formação superior; 2) Para professores que têm a formação superior, mas pretendem fazer o curso na disciplina em que atuam em sala de aula; 3) Para professores em exercício há pelo menos três anos na rede pública que já tenham uma graduação e pretendam obter uma segunda licenciatura em área distinta da formação inicial; 4)

Para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica e buscam a formação pedagógica (CAPES, 2015).

## O PARFOR/UEA EM MARAÃ

O Parfor foi implantado em Marañ em 2009 e a primeira turma teve oferta de vagas para o curso de Pedagogia. Neste período, o curso foi ministrado na cidade de Tefé (522 km de distância de Manaus) e os alunos tinham muita despesa com o deslocamento. Por isso, a evasão foi maior do que o esperado no período, uma vez que os alunos tinham que custear a alimentação, passagens fluviais, transporte e hospedagem na cidade (OLIVEIRA, 2019). Em 2011, com um expressivo número de alunos residentes no município de Marañ matriculados no curso de Educação Física foi montado uma base do Parfor neste município para atender a demanda de professores-cursistas. Em 2012, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ofertou vagas para a segunda licenciatura em Letras Língua Portuguesa, e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ofereceu três turmas de Pedagogia (OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2018). Em 2014, foi criada a turma de Matemática e no mesmo ano duas turmas de Licenciatura em História. Nesta época, as aulas foram ministradas na Escola Municipal Professora Darcy Barbosa Littaif, sob a coordenação local de Benedito Junior. Posteriormente, em parceria com o município, o Parfor passou a funcionar na escola Padre Antônio Ten Have. No Quadro 1 está sumarizado os dados das turmas e cursos ofertados em Marañ, no período de 2014 a 2019.

**Quadro 1:** Turmas de egressos de Parfor em Marañ, período de 2014 até 2019

| Ano          | Curso                    | Instituição | Nº de professores formados |
|--------------|--------------------------|-------------|----------------------------|
| 2014         | Letras Língua Portuguesa | UFAM        | 24 professores             |
| 2016         | Educação Física          | UFAM        | 18 professores             |
| 2018         | Pedagogia                | UEA         | 98 professores             |
| 2018         | Matemática               | UFAM        | 12 professores             |
| 2019         | Licenciatura em História | UFAM        | 24 professores             |
| <b>Total</b> |                          |             | <b>176 professores</b>     |

**Fonte:** Adaptado Marañ - Amazonas criado pelo coordenador local do Parfor de Marañ<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Disponível em: <https://maraaense.blogspot.com/2019/06/maraa-aspectos-gerais.html>.

De 2014 a 2019, foram formados 176 professores pelo Parfor. Dentre estes, 98 obtiveram grau em cursos do Parfor/UEA e 78 professores foram formados pelo Parfor/UFAM. No Brasil, os números de matriculados no Parfor de 2009 a 2019, somam um total de 100.408 professores-cursistas. As turmas de Parfor concluídas até 2019 totalizam 2.598 professores formados em todo território nacional (CAPES, 2020).

Atualmente, em Marã, funcionam quatro cursos de Licenciatura: Geografia (38 professores-cursistas), Licenciatura em Educação Física (25 professores-cursistas), Licenciatura em Biologia (Turma 1: 25 professores-cursistas; Turma 2: 27 professores-cursistas), todos ofertados pela UEA. Além das novas demandas na plataforma *Paulo Freire* para os alunos de duas turmas de Letras – Língua Portuguesa que aguardam aprovação para iniciar as atividades (CAPES, 2023).

## **ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

A pesquisa é qualitativa por estar trabalhando com problemas bastante particulares do sujeito, pelo universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2011). O local da pesquisa foi uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA de Marã. A turma era composta por 24 professores em formação, todos com vínculos empregatícios com o município.

A metodologia foi mediada por um roteiro de estudo de caso, composto por 10 questões elaboradas para serem aplicadas em 8 grupos de 3 componentes. No estudo de caso, os pesquisadores não têm controle sobre os eventos presenciados, as características significativas da vida real são observadas e garantidas por questões do tipo “como” e “porque”, para compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2010). Lüdke e André (2014) afirmam que o estudo de caso tem por finalidade incidir naquilo que tem de único, mesmo que durante a pesquisa sejam encontradas certas semelhanças com outros casos ou situações. O estudo de caso permitiu compreender aspectos relevantes da prática docente, assim como pode reter as características holísticas e significativas de um evento da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, entre outras [...] (YIN, 2010). Por isso, optou-se por

utilizar o estudo de caso, pois sabe-se que a capacidade profissional do professor não se finda na formação técnica e disciplinar, mas deve atingir o campo prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente frente a uma realidade social (CALDAS; FERREIRA, 2017).

O estudo de caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação (CHIZZOTTI, 2009, p.32).

## DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE E RESULTADOS

A atividade foi aplicada a uma turma de 24 professores em formação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor da UEA, município de Maranhã e durante as 30 horas da disciplina, no turno da manhã e tarde, sempre no final das aulas, os temas estudados podem ser observados no esquema construído a seguir:

| AULA 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | AULA 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | AULA 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | AULA 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação geral da disciplina; Ementa; Conteúdo programático; cronograma e as formas de avaliação.</li> <li>• A Educação no Brasil: Direito, Educação e Transformação: Lei n. 9.394/96.</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 1ª: Estudo de casos fictícios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Nacional de Educação (PNE): Lei n. 13.005/2014: apresentação e discussão das metas.</li> <li>• O PPC - Projeto Político Pedagógico; <b>01.</b> Concepção do Curso. <b>02.</b> Estrutura do Curso.</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 2ª: Estudo de casos fictícios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino médio: BNCC – base nacional comum curricular: lei n. 13.415/2017.</li> <li>• Apresentação de dois vídeos – Total: 12 minutos – com Mapas Mentais.</li> <li>• <i>O novo ensino médio</i></li> <li>• Vídeo 1: <i>Noções gerais</i></li> <li>• Vídeo 2: <i>Itinerários formativos</i></li> <li>• Discussão sobre a BNCC.</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 3ª:</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O direito à educação diferenciada nas leis brasileiras: educação de jovens e adultos e educação especial (educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação).</li> <li>• Educação indígena (lei 9.394/96)</li> <li>• Atividade de fixação/Extensão - 4ª: estudo de casos fictícios</li> </ul> |

|                              |
|------------------------------|
| Estudo de casos<br>fictícios |
|------------------------------|

**Fonte:** Plano de Aula da disciplina Legislação do Ensino Básico, ministrado pela autora na turma de Licenciatura em Ciências Biológicas do Parfor/UEA/Maraã, em 2019.

As aulas foram divididas em dois momentos, a exposição do tema e um exercício de fixação para contextualizar os conceitos trabalhados. A atividade de fixação resumia-se em estudos de casos vivenciados cotidianamente em uma escola fictícia e, entre os conteúdos, estava presente conceitos aplicáveis da legislação estudada em aulas expositivas e dialogadas anteriormente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - Lei 9.394/1996, Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014, através das Competências Socioemocionais presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, entre outros.

Os professores em formação leram as questões na íntegra e posteriormente destacaram os conceitos, os artigos da Lei que justificassem como proceder ou orientar os casos tendo em vista a resolução dos problemas encontrados. Essa atividade surgiu do pensamento que no contexto educacional da comunidade onde os professores em formação atuam, estes serão os profissionais referência no município para orientar a população sobre a Legislação da Educação Básica.

Os casos deveriam ser ordenados em uma folha na qual os estudantes deveriam expor cada caso, conectando com os artigos das Leis, indicando os pontos positivos e negativos e, de acordo com a compreensão de cada aluno, inserir dúvidas que surgissem ao longo das discussões em grupo, a fim de esgotar os casos. Sobre este aspecto, Spricigo (2014) afirma que os estudantes analisam os saberes necessários para a resolução do caso, pesquisam e discutem em pequenos grupos. Para Spricigo (2014), os casos são construídos em torno de objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) que se pretende desenvolver e são seguidos de questões que devem ser respondidas pelos estudantes. A presença dessas questões torna o estudo de caso uma abordagem de ensino guiada. Neste sentido, a partir da atividade buscou-se a criação de temas-geradores de Paulo Freire, na qual a educação é pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. A seguir, um exemplo do caso trabalhado:

#### Estudo de caso: Legislação da Educação Básica/CASO nº 4

Raquel, moradora do Município de Marã, localizado a 615 quilômetros da cidade de Manaus, é mãe solteira e foi atrás de vagas para as suas filhas: Valentina de 1 ano e Glenda de 7 anos de idade. Raquel, desconhecendo a Legislação Brasileira, pretende ir junto ao Ministério Público exigir que o Estado se responsabilize pela matrícula das filhas em escolas públicas, uma vez que não conseguiu a vagas para as filhas na escola próximo de casa.

- a) Raquel pode requerer os seus direitos junto ao Ministério Público, sim ou não? Justifique sua resposta com base nas leis estudadas e contextualizando a comunidade que você trabalha;
- b) O que prevê a LDB Lei 9394/1996, para crianças como Valentina (1 ano) e Glenda (3 anos)? Justifique com base na Lei. Na escola que você lecionou já observou algum caso parecido? Relate com base nos conceitos estudados.
- c) Você, enquanto professora e conhecedora da Lei 9394/96 (LDB), o que a orientaria? Discuta com seu grupo e justifique sua resposta com base no que diz a LDB Lei 9394/1996.

**Fonte:** Elaboração própria.

Spricigo (2014, p. 1), “as abordagens de ensino e aprendizagem baseadas em situações de contexto real são poderosas para desenvolver competências e habilidades relativas à resolução de problemas, à tomada de decisão, à capacidade de argumentação e ao trabalho efetivo em equipe”. Os debates nos grupos, revelam que os professores em formação na sua grande maioria conseguem fazer conexões com a prática cotidiana, trazendo experiências observadas e vivenciadas nas comunidades.

Outros professores de comunidades mais distantes, que a realidade e a estrutura escolar são escassas, trouxeram apenas respostas retiradas das leis estudadas e somente conseguiram fazer conexões mais significativas a partir das colocações de alguns colegas no momento que conseguiram identificar elementos que faziam parte da realidade vivenciada. Isso mostra a importância do trabalho coletivo, da contextualização da atividade e do momento de discussão das atividades para construção de novas ideias e conceitos.

Ainda Spricigo (2014) afirma que o estudo de caso tem o potencial de trazer ao contexto real conceitos que podem ser abstratos ou desconexos, caso sejam abordados apenas teoricamente e isoladamente. Na atividade, embora os casos pareçam simples as discussões foram além das leis estudadas, ultrapassando os muros da sala de aula, e foram abordados temas como educação no campo, discussões sobre as condições dos povos indígenas e das comunidades, bem como as situações enfrentadas pelos professores nas regiões ribeirinhas entre outros. Vale destacar que os professores em formação lecionam nas comunidades



próximas ao município de Maranhã, tais como: São José do Maguari Jacitara, São José do Cuiú-cuiú, Santa Tereza, Boa Esperança e comunidade do Baré. O trabalho nas comunidades exige que estes residam durante todo o período letivo nestes locais, devido à distância do município sede, a dificuldade de acesso ou por algumas comunidades estarem dentro de terras indígenas. Para Silva (2018), a vida dos professores em localidades rurais que não possuem a garantia de transportes adequados para fazer o traslado, deixa nas suas responsabilidades a estadia nestes locais, precisando pescar, caçar para permanecer na comunidade em que a escola está situada.

Outro aspecto discutido durante a atividade foi as questões sociais e as particularidades educacionais das comunidades. Ainda sobre este aspecto Melzer, Brick e Hoffmann (2021) afirmam que a educação no campo luta pela construção de uma nova concepção educacional de base emancipadora e com olhar crítico da realidade aliada à produção agroecológica e com perspectiva de empoderamento comunitário na construção e na unificação das pautas de luta e de resistência da coletividade diversa que vive e produz sua existência enquanto sujeitos de direitos nos campos, nas águas e nas florestas deste país.

Os estudos de casos, pensados a partir de temas geradores, trouxeram discussões importantes para sala de aula uma vez que os professores-cursistas identificaram problemas parecidos com os casos da atividade nas comunidades. Aqui podemos destacar um outro exemplo de caso trabalhado como exercício de fixação:

#### **Estudo de caso: Legislação da Educação Básica/CASO nº 5**

Ana Maria, moradora do Município de Tefé localizado a 522 quilômetros da cidade de Manaus, tem 35 anos de idade, é mãe de Ana Sophia de 3 anos de idade e não gosta de praticar atividade física, então, resolveu ir até a escola que estuda pedir para não cursar a disciplina de educação física. No entanto, Selma secretária da escola não quis abrir a solicitação de Ana Maria alegando que a jovem, estava com saúde para realizar a atividade física. Você enquanto professora e conhecedora da Lei 9394/96 (LDB), o que acha do caso?

- a) Ana Maria pode abrir solicitação para não realizar a atividade física? Justifique a resposta. Discuta com seu grupo e apresente os pontos positivos e negativos desta solicitação.
- b) Selma a secretária está certa por não abrir a solicitação? Justifique sua resposta com base no que a LDB fala sobre a disciplina de educação física.

**Fonte:** Elaboração própria

Spricigo (2014) diz que apesar de poder ser resolvido individualmente, uma das maiores riquezas dessa abordagem de ensino é a interação pedagógica que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma apropriada. Dessa forma, o estudo de caso sobre a *Legislação da Educação Básica*, proporcionou no primeiro momento, a identificação dos conceitos que os alunos já tinham noção na teoria. Serviu também para identificar outros conceitos presentes na Lei e que não foram bem esclarecidos em momento anterior, como questões recorrentes relacionadas à progressão regular e continuada. Cabe ressaltar que os estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural (MARLI, 2013). Como instrumento avaliativo, o estudo de caso visa permitir ao aluno-professor experienciar uma situação, contexto real ou fictício, que auxilia na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Não há uma única forma de realizar um estudo de caso, mas várias formas de serem desenvolvidas. A atividade foi vista como alternativa de ensino para noções básicas da Legislação, pois é difícil de ser visualizada o que as leis propõem sem um contexto social. Então, realizar estudos de casos práticos e possíveis, foi ideal para ativar a criticidade dos alunos, impulsionando a construir soluções para os problemas fictícios indicados na atividade. Como os professores que ministram as aulas pelo Parfor são de outros municípios do Estado do Amazonas e de outras regiões do país, serve também como encontros para compartilharem experiências educacionais e culturais que acontecem nos municípios (SILVA, 2023).

Os alunos-professores de Marãã mesmo com o contato com as escolas, muitas vezes ingressam na Universidade com muitas dúvidas sobre as leis que regem a Educação Básica, como a turma analisada trata-se de docentes em exercício na rede pública de ensino, sem formação superior que têm apenas conhecimentos prévios das Leis, o estudo de caso e debate foi importante como estratégias para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos professores para reflexões que facilitam esta compreensão.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O estudo de caso favoreceu a identificação de conceitos prévios dos professores em formação, na qual auxiliaram na organização e inter-relação entre o estudo das Leis que regem a Educação Básica e situações-problemas encontradas em um contexto escolar fictício. Os resultados mostram que a introdução sobre as leis contribui com a aprendizagem, pois os professores em formação foram capazes de construir conhecimentos básicos sobre o tema, desmistificando algumas ideias de senso comum sobre os direitos dos alunos e refletir sobre a particularidade das comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, quilombolas e de pescadores que costumam trabalhar naquela região.

Ao avaliar a disciplina e o método de estudo de caso como abordagem de ensino aplicado à turma, os professores em formação consideram importante para aquisição dos conhecimentos sobre Leis e o contexto escolar. Entre as sugestões para aperfeiçoar a atividade está a inclusão de casos que simulem a realidade em algumas comunidades indígenas, as quais podem ser implementadas já no próximo semestres letivos.

Na percepção dos professores em formação, a resolução de casos na sala de aula permitiu que os conceitos fossem trabalhados de maneira mais dinâmica e contextualizada do que a simples memorização de conceitos e artigos. Acredita-se, por isso, que essa estratégia poderia ser aplicada com sucesso em outras disciplinas no ensino da Biologia.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em: 07/03/2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Publicado o resultado final de cursos do Parfor 2023**. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/publicado-o-resultado-final-de-cursos-do-parfor-2023#:~:text=A%20CAPES%20publicou%2C%20na%20%C3%BAltima,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(Parfor\)](https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/publicado-o-resultado-final-de-cursos-do-parfor-2023#:~:text=A%20CAPES%20publicou%2C%20na%20%C3%BAltima,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(Parfor).). Acessado em: 05/06/2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MARLI, A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p.174-181, 2010.

MELZER, E.; BRICK, E.; HOFFMANN, M. Desafios e potencialidades da área de ciências da natureza nas licenciaturas em educação do campo (LEDOC) do sul do Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 178-192, 2021.

MINAYO, M.; DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, 2011.

OLIVEIRA, B. **Maraã Aspectos Gerais**. Disponível em: <https://maraaense.blogspot.com/2019/06/maraa-aspectos-gerais.html>. Acesso em: 05/06/2019.

OLIVEIRA FILHO, R.; SEIFFERT, S. PARFOR e os Licenciados do curso de Ciências Biológicas do PARFOR do Município de Eirunepé-AM. 2º Simpósio em Educação em Ciências na Amazônia. **VII Seminário de Ensino de Ciências na Amazônia**. 2012

SILVA, D. O Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica-PARFOR no Município de Maraã-AM: A luta pela formação docente no cotidiano da Docência. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 3, 2018.

SILVA, D. O Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica – PARFOR do Município de Maraã-AM: A Luta pela formação Docente no Cotidiano da Docência. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 3, p. 182-196, 2018.

SOUZA, M. I.; FRISSELLI, R. **O PARFOR, a formação e a ação de professores da educação Básica**. Londrina: PARFOR/UEL, 2017.

VASCONCELOS, E. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **PARFOR, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PANDEMIA DE COVID-19: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ITAMARATI-AM**

---

**José Marcos da Silva Sales** – Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (Uniassevi), especialização em andamento no curso Saberes e Práticas Português e Matemática (UEA), graduado em Pedagogia (Parfor/UEA). Servidor da Secretaria Municipal de Educação de Itamarati-AM. SEMED Itamarati/AM, e-mail: josemarcosdasilvasales@gmail.com.

**Fernanda Pinto de Aragão Quintino** – Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (Uniassevi), especialização em andamento no curso Saberes e Práticas Português e Matemática (UEA), graduado em Pedagogia (Parfor/UEA). Servidor da Secretaria Municipal de Educação de Itamarati-AM. SEDUC/AM – UFAM, e-mail: donnafernanda@gmail.com.

---

### **RESUMO**

Este texto tem o objetivo de discorrer sobre a importância do estágio supervisionado para a formação de professores, destacando o estágio em Gestão Escolar. Escrevemos a partir da experiência com a primeira turma do curso de Pedagogia em Itamarati, no interior do estado do Amazonas, realizado pela Universidade do Estado do Amazonas, no âmbito do Parfor. O curso precisou ser interrompido devido a pandemia da Covid-19 e as medidas sanitárias que decretaram o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais no país. Frente a essa situação, as atividades do estágio foram adaptadas para ocorrer por intermédio de entrevistas com os principais atores que participam da comunidade escolar: gestores, professores, pedagogos e pais/responsáveis pelos alunos. A partir dessas experiências pudemos perceber que o estágio supervisionado, independente da forma como é realizado, é fundamental para a formação de professores, e o ocorrido na gestão escolar é, muitas vezes, a única oportunidade em que o professor-cursista terá contato direto com as funções específicas da gestão.

**Palavras-chave:** Estágio; Formação de professores; Gestão Escolar; Parfor.

---

### **ABSTRACT**

This text aims to discuss the importance of the supervised internship for teacher training, highlighting the internship in School Management. We write from the experience with the first group of the Pedagogy course in Itamarati, in the interior of the state of Amazonas, carried out by the University of the State of Amazonas, within the scope of Parfor. The course had to be interrupted due to the Covid-19 pandemic and the health measures that decreed

social isolation and the suspension of face-to-face classes in the country. Faced with this situation, the internship activities were adapted to take place through interviews with the main actors who participate in the school community: administrators, teachers, pedagogues and parents/guardians of the students. Based on these experiences, we could see that the supervised internship, regardless of how it is carried out, is fundamental for teacher training, and what happens in school management is often the only opportunity in which the student-teacher will have direct contact with specific management functions.

**Keywords:** Internship; Teacher training; School Management; Parfor.

---

## INTRODUÇÃO

O presente texto aborda alguns dos benefícios dos estágios supervisionados no curso de Licenciatura em Pedagogia para a formação acadêmica. Durante os períodos em que as atividades do estágio ocorrem, os acadêmicos são convidados a conciliar os conhecimentos teóricos com a prática vivenciada em sala de aula. Neste momento, os professores-cursistas são integrados num espaço que amalgama os conhecimentos adquiridos na sala de aula da formação com a sala de aula da prática do ensino básico, tendo como objetivo aprimorar essa formação.

Aqui, discorreremos sobre o componente curricular Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no município de Itamarati, situado no interior do Estado do Amazonas na região sudoeste, distante cerca de 983 quilômetros de Manaus, capital do Estado.

Esse estágio teve como base as informações e observações que foram coletadas através de entrevista com os principais atores que compõem a comunidade escolar: professores, gestores e pais/responsáveis por alunos. Ele ocorreu de forma diferenciada, devido às consequências da pandemia da Covid-19 que acometeu o mundo entre os anos de 2020 e 2023, período em que a educação, como todas as estruturas que compõe o mundo, passou por diversas adaptações e modificações e a forma de se fazer pesquisa e estágio também foi bastante afetada.

Abordamos aqui temas de grande importância no que diz respeito ao ambiente escolar, uma vez que entendemos que toda instituição de educação é composta por diferentes setores, com profissionais que atuam em diferentes áreas de atuação, cada um



com suas responsabilidades. A escola é um patrimônio da sociedade, uma instituição social onde todos têm (ou deveriam ter) o direito a participar das atividades e esse texto nos traz questões que nos levam a refletir sobre vários temas que compõem esse contexto, como: *o que é uma escola adequada?; gestão democrática; organização escolar; profissionais em formação; merenda de qualidade; materiais didáticos; o papel gestor*, entre outros.

## **A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Os estágios fazem parte da vida de todo acadêmico dos cursos de licenciatura, eles compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia ocorrendo em três momentos: o Estágio I, para a observação da prática da Educação Infantil; o Estágio II, ocorrendo no Ensino Fundamental, primeira etapa, e já com intervenção do estagiário; e o Estágio III que ocorre com a observação e atividades na gestão escolar.

Entende-se o Estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação (GISI; MARTINS; RO-MANOWSKI, 2009, p. 208).

Concordamos com os autores supracitados, pois a prática cumprimenta as aulas teóricas. Nessa ação, o acadêmico tem oportunidade de trocar experiência com outros profissionais com mais tempo de profissão. Os estágios são fundamentais para que o estagiário possa conciliar a teoria com a prática e ainda ouvir, observar e analisar as ações de profissionais que já estão atuando há bastante tempo, por mais que nós, cursistas do Parfor já tenhamos a prática como nossa realidade, uma vez que além de cursistas também somos professores, mas as experiências de nossos colegas enriquecem nossa formação.

Os estágios proporcionam aos acadêmicos inúmeras informações sobre as diversas realidades possíveis na prática docente e com isso surgem novas reflexões, que, ao registrar em suas anotações servirão de base para quando vivenciá-las, aprimorando os seus métodos de trabalho, esse é um dos principais propósitos que a observação das aulas tem. De acordo com Freire (1989, p. 3),

a observação é uma ação estudiosa da realidade. Estudo quando tenho uma pauta, quando eu direciono o meu olhar. Quando observo, eu ordeno, seleciono, diagnostico significado, classifico questões. É uma ação altamente reflexiva. É diferente do que registrar mecanicamente tudo o que se vê ou se está ali olhando.

No caso específico da primeira turma de Pedagogia do município de Itamarati-AM, o Estágio III ocorreu de modo diferenciado devido a pandemia da Covid-19 que afetou o mundo todo. Estagiar longe do local de atuação é um desafio, uma vez que toda a turma era composta por cursistas que atuavam nos territórios de águas e florestas. Ter essa oportunidade de estagiar num ambiente escolar diferente do que trabalha, proporciona aos cursistas a oportunidade de presenciar fatos reais que acontecem no dia a dia da escola localizada na sede do município, onde poucos cursistas da turma tinham tido a oportunidade de trabalhar.

O estágio precisou ser realizado através de entrevistas, o que foi bastante complexo visto que os acadêmicos precisaram descrever os relatos dos entrevistados e analisar a partir dos referenciais teóricos fornecidos pelos professores formadores do curso que ministraram aulas virtuais, através de redes sociais, plataformas de reuniões virtuais, telefonemas e mensagens, numa tentativa de driblar os desafios amazônicos da difícil conexão com a internet, e no caso de Itamarati-AM, essa conexão é quase inexistente. Foi preciso passar por diversos processos de adaptação para conseguirmos dar continuidade ao curso de Pedagogia.

## **OS ENTREVISTADOS PARA O ESTÁGIO III**

Realizamos entrevistas com um gestor escolar, um pedagogo, um professor e um responsável por alunos da rede pública de ensino do município.

### **O GESTOR**

O gestor escolar exerce uma função muito importante. Ele é um dos principais responsáveis pelas decisões que devem ocorrer na escola.

A entrevista com o gestor ocorreu de forma presencial, mas com uma entrevista semiestruturada sendo a base para os questionamentos.

O entrevistado que participou da pesquisa atuava há oito meses na gestão da escola municipal Padre Burmanje (no final de 2021) e afirmou que considerava a sua função como um dos maiores desafios da sua vida. Ele também disse considerar ser muito gratificante exercer o cargo que tem tamanha importância na educação, pois exige um conhecimento intelectual e humano para tomar a maioria das decisões.

O gestor entrevistado afirmou ter iniciado essa jornada profissional a convite do secretário de educação do município, uma vez que é graduado em Filosofia e Letras, possuindo pós-graduado em Filosofia. Ele afirmou considerar essas formações como alicerce para exercer tal função, relatando ainda ter sido bem aceito pela comunidade escolar, mas também reconhecendo que para exercer essa função, todos deveriam passar por uma formação específica para tal.

O gestor escolar precisa identificar os problemas e desafios da escola, com objetivo de manter a organização do espaço escolar, uma vez que é um cargo de muita responsabilidade. A escola possui várias formas de organizar a proposta de trabalho pedagógico, no qual o gestor deve ter o conhecimento necessário para decidir juntos com sua equipe qual a forma mais adequada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, entre elas podemos citar o projeto político pedagógico, a organização do currículo, o plano de trabalho, etc.

Segundo Ferreira (2010, p. 106),

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam, ou não, os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos a gestão como concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina a formação humana.

O gestor destacou também que a escola possui um projeto político pedagógico, mas que se apresentava desatualizado. Ele não havia participado da construção, mas pretendia brevemente atualizá-lo de acordo com as necessidades da comunidade, baseando-se nas normas da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

O *Projeto Político Pedagógico* (PPP) é um documento de profunda importância para uma instituição de ensino, pois ele define os currículos e os processos que regem o norteamento da instituição. Através do PPP, a escola cria sua identidade própria, este documento deve ser elaborado com a participação de todos os atores que frequentam a comunidade escolar, com base na *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/1996) que rege o ensino de nosso país.

No que se refere ao entendimento acerca da gestão democrática, o entrevistado afirmou ser uma gestão participativa e dialógica do quadro de professores com o corpo docente, junto também aos demais funcionários da instituição, para que o trabalho ocorra em parceria, para o bem comum do ambiente escolar, contudo, o entrevistado relatou que o único conselho que atuava na escola era a Associação de Pais e Mestres da Comunidade (APMC), responsável pelos recursos da escola.

O gestor afirmou ser importante para o professor conhecer os fundamentos básicos da gestão, pois o professor trabalha em sala de aula e precisa gerenciá-la, nessa ação, o professor também contribui na gestão geral da escola. Para se construir uma gestão de qualidade, os setores precisam trabalhar em sintonia com o mesmo propósito, priorizando o trabalho em equipe, no qual não compete apenas a disposição do gestor e sim de todos os profissionais que participam naquele ambiente escolar.

Em relação às três esferas da gestão: financeira, administrativa e pedagógica, entendemos ser necessário que o gestor busque atualizar-se aos conteúdos dessas três esferas, pois elas são essenciais para a melhoria da instituição que depende das decisões da equipe de gestão junto ao corpo escolar.

O entrevistado concluiu sua participação relatando que o ponto mais forte de sua gestão consistia na prática de uma gestão democrática, na qual as questões referentes à escola eram resolvidas através do diálogo, destacando o setor administrativo como o principal local responsável para manter a organização da escola. Na esfera do setor financeiro, o gestor afirma exercer a função de gerenciar os custos da escola, e o setor pedagógico representava o fator essencial para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, recebendo central atenção em sua administração.

Como podemos observar, o trabalho do gestor exige muito empenho e dedicação, pois são muitas as responsabilidades, concordamos com o entrevistado quando afirmou que para assumir a função da gestão, o profissional deveria passar sim por uma formação específica, pois um gestor sem os conhecimentos necessários pode levar a instituição a dificuldades de funcionamento, uma vez que se constitui num cargo que exige várias competências do profissional, sendo o gestor um dos principais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica do espaço escolar.

## **O PEDAGOGO**

Realizamos uma entrevista com um pedagogo do município, também de forma presencial, de modo a compor o estágio nos moldes possíveis para o momento pandêmico. O pedagogo exerce um importante papel na escola, sendo o responsável pela organização dos procedimentos pedagógicos da instituição, além de contribuir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O entrevistado é formado no curso de Licenciatura em Pedagogia, estava há apenas dois meses à frente do cargo, ressaltou que ainda estava procurando dar os seus primeiros passos nesta área de atuação e estava tendo como um dos seus maiores desafios na organização pedagógica escolar a falta de aulas presenciais, devido a pandemia da Covid-19.

Durante a entrevista, o profissional afirmou que a função do pedagogo na organização do trabalho é de profunda importância, pois exerce um papel fundamental na promoção do ensino, podendo contribuir diretamente com o planejamento dos professores na articulação de metodologias eficazes para promover o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos. Para o entrevistado, a gestão escolar deve caminhar lado a lado com o planejamento pedagógico.

O planejamento é um dos elementos centrais na organização dos conteúdos trabalhados com os discentes, uma vez que gestor, professores e equipe pedagógica, precisam participar da sua construção, pois não faz sentido o professor seguir um plano e a equipe pedagógica outro, deve haver sintonia entre ambas as partes tendo como intuito construir um planejamento que considere as realidades dos alunos.

Segundo Borges (2007), para a execução das atividades curriculares se faz necessária a elaboração de um planejamento. O ato de planejar envolve projetar, prever, realizar e tomar decisões que reflitam sobre o pensar no presente sobre o passado e o futuro, ou seja, é preciso considerar o que se faz, o que se deixou de fazer, o que se está fazendo e o que se pretende fazer.

Sobre resolução de conflitos, o pedagogo afirmou que a pedagogia da escola também assume esse papel de mediador, pois a pedagogia faz parte da gestão escolar. Portanto, este é um tema que requer bastante atenção, um conflito mal resolvido gera consequências graves para a escola, um ambiente de trabalho deve sempre priorizar o respeito entre seus funcionários de modo que se possa prevalecer a paz no local de trabalho entre todos os que ali estão.

No que se refere aos recursos didáticos da escola, o entrevistado afirmou que nas escolas do Amazonas nunca podemos pensar em uma escola que tenha 100% do material que precisa para funcionar, pois faltam muito investimentos das classes governamentais. Desse modo, as opções de recursos didáticos eram poucos, eles trabalhavam com aqueles materiais que são essenciais na escola, como: livro didático, caderno, lápis, etc. O ideal seria que as escolas fornecessem um leque de opções de materiais didáticos para que professores e alunos pudessem ter acesso a essa importante ferramenta que auxilia os processos de ensino-aprendizagem.

Em relação a pandemia da Covid-19, o profissional demonstrou em sua fala que o desafio foi árduo e surgiram muitos desafios, principalmente para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Ele afirmou crer que a pandemia mudou o mundo e a forma das pessoas vivenciarem as relações, a sociedade foi surpreendida por esse vírus que causou inúmeros prejuízos principalmente na área da educação, com isso as escolas fecharam, os alunos ficaram sem estudar e até os dias atuais (no final de 2021) ainda se discutia a melhor forma das aulas voltarem, pois ninguém estava preparado para enfrentar essa realidade que abalou o mundo.

Gadotti (2010) afirma que ao repensar a própria prática pedagógica e as influências da mesma nos estudantes, o docente necessita considerar, especialmente neste momento de transformação educacionais significativas, a concepção que “educar significa, então,



capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa forma para a autonomia” (GADOTTI, 2010, p. 13).

Portanto, o pedagogo carrega inúmeras responsabilidades, por esse motivo precisa sempre procurar pesquisar e se reconstruir, pois este profissional deve oportunizar os processos de reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola e do professor, propondo novas ideias e métodos que sejam benéficos para as crianças e jovens.

## **O PROFESSOR**

O professor é um profissional fundamental na comunidade escolar, fazendo o papel de mediador entre conhecimento e aluno. Realizamos uma entrevista com um professor que já atuava na profissão há 18 anos e suas primeiras experiências foram nas comunidades ribeirinhas. Atuar nas comunidades ribeirinhas, nos territórios das águas e das florestas está no DNA das maioria dos professores do município de Itamarati-AM, se constituindo num período de muito aprendizado, uma vez que cremos ser importante para o docente trabalhar em diferentes realidades, de modo a buscar compreender as realidades específicas de diferentes localidades, pois a todo momento devemos pesquisar, estudar e nos adaptar às mais diversas situações, pois as escolas recebem alunos de diversas culturas e o professor precisa atender as especificidades desse público.

De acordo com Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009, p. 43):

[...] o papel do professor, como mediador, é criar vínculos entre o conhecimento que os alunos já possuem com o conteúdo que deseja desenvolver; promover a socialização dos saberes trazidos e/ou vividos pelos alunos, facilitando assim o processo de aprendizagem.

A formação do profissional entrevistado é em Licenciatura em Normal Superior e Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Gestão Pública. Mesmo com a sua formação, o professor afirma que não participou da construção do PPP da escola onde trabalha, mas entende a importância desse documento para a instituição.

O professor é um dos pilares da escola, ele precisa sempre buscar aprimorar seus métodos de trabalho, pois que os processos de ensino se transformam, os conteúdos se renovam e o professor deve se atualizar na busca por promover um ensino de qualidade para

seus alunos, uma vez que acreditamos que os docente precisam buscar metodologias que se adaptem aos alunos e não apenas os alunos se adaptarem às metodologias do professor, sabemos que isso requer muito estudo e muita pesquisa, por esse motivo o professor é um eterno estudante.

De acordo com Nista-Piccolo (2011, p. 127),

Formar professores é um processo complexo que se dá numa teia de múltiplas relações, gerada por diferentes dimensões, como a social, a política, ética, a econômica e a humana. Formar é dar a forma..., é conceber...é preparar..., é educar...para ser professor, que terá como ação a educação.

O entrevistado entende que a gestão democrática é essencial para promover a interação nos diferentes setores da escola, e a partir daí socializar as informações e ouvir as ideias de toda a equipe que atua na escola. No entanto, a mesma afirma que a instituição onde trabalha não tem Conselho Escolar, o que nos leva a refletir sobre as escolas do município, pois a maiorias das decisões tomadas são de responsabilidade dos gestores, não existindo na prática a gestão democrática, entre os gestores das escolas do município de Itamarati-AM não há preocupação em criar um Conselho Escolar para resolver as questões da escola de forma mais ampla.

A opinião do professor sobre uma escola de qualidade deve ser um espaço onde se oferece uma boa estrutura física, se fornece bons materiais didáticos, onde há preocupação com a formação dos professores, etc. Ele ainda complementou que no mundo em que vivemos, todos os envolvidos no espaço escolar precisam manter o diálogo que é uma importante ferramenta para manter a organização no ambiente escolar.

Gestores, pedagogos e professores precisam estar buscando a cada dia se aperfeiçoar, pesquisando novas ideias para implementar na instituição escolar. Com isso, a professora afirma que a formação continuada é fundamental, sendo através das formações que o docente pode enriquecer seus conhecimentos e desenvolver um bom trabalho. Contudo, muitos professores acabam conciliando o trabalho com os estudos, com a administração da família, etc. Desse modo, o profissional tem muitas outras preocupações e acabam se desmotivando na busca por novas formações.

Neste período de pandemia, a educação foi muito prejudicada e muitos alunos tiveram que abandonar a escola, com isso surgiram inúmeras dificuldades para levar um

ensino de qualidade aos discentes, de acordo com a resposta do professor, as maiores dificuldades foram em avaliar os alunos uma vez que através das atividades enviadas os alunos interagiam pouco.

No que diz respeito aos métodos utilizados pelo professor para resolver o baixo rendimento, ele afirma que observa as dificuldades dos alunos, procura reforçar os conteúdos com exercícios diversificados, além de buscar auxílio junto ao apoio pedagógico da escola.

Há muitas questões que devem ser observadas na instituição onde o professor trabalhava, pois existem vários problemas envolvidos para explicar o baixo rendimento dos alunos, podendo ser algum problema familiar ou mesmo psicológico, entre tantas outras possibilidades. O professor com uma boa formação saberá os passos essenciais para despertar as qualidades necessárias dos alunos, o docente pesquisador sempre vai se apoiar em boas metodologias para resolver algum problema de aprendizagem que o aluno esteja enfrentando.

## **O PAI/ RESPONSÁVEL**

Os pais/responsáveis pelas crianças e adolescentes também tem muita responsabilidade nos processos de ensino e aprendizagem, pois são eles que convivem diariamente com seus filhos, com isso, eles assumem a função de colaborar com as instituições de ensino e com os professores, procurando manter sempre o diálogo para que as famílias e a escola trabalhem juntos, com o intuito de promover o desenvolvimento integral do aluno. Libâneo (2002, p. 27) afirma que as escolas do século XXI têm de:

capacitar os alunos a selecionar informações, mas principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada.

Aqui trazemos a entrevista realizada com a mãe de um aluno que se encontra no 4º ano do Ensino Fundamental que relatou que a sua criança teve dificuldades com as atividades durante a pandemia e às vezes precisou do auxílio de outras pessoas para realizar as atividades. No momento pandêmico, quando as aulas ocorreram a distância, as escolas

precisaram do apoio das famílias, pois os pais/responsáveis precisavam apoiar e incentivar seus filhos a realizarem as atividades, ficando claro que os pais/responsáveis devem sempre manter o diálogo com as escolas e principalmente, com os professores sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A entrevistada afirmou sempre reserva um horário para os estudos da criança diariamente, uma vez que ela entende que as atividades são necessárias e quando surgem algumas dúvidas sabem que o professor vai explicar melhor na sala. Ela disse ainda que a maior dificuldade encontrada durante a pandemia foi a falta de contato do aluno com o professor, pois na hora que a criança precisava de auxílio não é fácil, precisava estudar fora do ambiente escolar, sem poder interagir com os colegas, professores etc.

Apesar da dificuldade do ensino à distância, a mãe relata que a criança compreendia muito bem as atividades e deixava sua sugestão com palavras de incentivo aos professores, para que eles continuassem firmes em seus propósitos, pois faziam a diferença na vida das crianças.

Na vida escolar dos alunos, o papel dos pais é fundamental no desenvolvimento deles, pois é no convívio familiar que as crianças recebem seus primeiros incentivos para irem à escola, sem o apoio dos pais, o processo de ensino e aprendizagem se tornaria mais difícil, já que são eles que fazem a função de mediação entre criança e escola. Portanto, a criança é o reflexo da família e precisa se sentir apoiada, de modo que possa participar de maneira efetiva na instituição escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos trazer neste texto uma parte da experiência da realização o último estágio do Curso de Pedagogia, ofertado pela UEA, no Parfor, ocorrido ainda durante a pandemia da Covid-19, em 2021. Esse estágio ocorreu na Gestão Escolar e devido às especificidades do momento ele foi realizado através de entrevistas com os principais atores que compõem a comunidade escolar, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas.

Diante das informações coletadas, realizamos observações importantes, voltadas ao contexto do sistema de ensino local. De acordo com os relatos do gestor, do pedagogo, do

professor e de uma mãe, podemos perceber inúmeras dificuldades no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. As escolas, bem como os profissionais da educação tiveram que se adaptar a uma nova metodologia para levar o ensino até as residências dos alunos.

Pudemos perceber que é muito importante que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem trabalhem priorizando o diálogo para que a escola consiga alcançar o sucesso em sua comunidade local, pois sabemos que a educação é um processo organizado, sistemático e intencional, e que não depende apenas da participação do quadro de funcionários e sim de toda a comunidade. O processo de ensino e aprendizagem se assenta sobre diversos fundamentos e diretrizes que direcionam as ações educacionais promovidas pela escola com o objetivo de promover a formação e aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Pudemos ver no texto, através das falas dos participantes da pesquisa/estágio, as escolas precisam estar preparadas e de portas abertas para atender as necessidades de seus integrantes, buscando se adequar às realidades dos alunos, com professores competentes envolvidos numa equipe pedagógica bem preparada e trabalhando em harmonia. Com isso a organização das práticas pedagógicas deve seguir um planejamento, baseado no conhecimento somado aos saberes dos discentes.

A experiência do estágio na Gestão Escolar, mesmo através de entrevistas, a única forma possível para o momento, nos fez perceber o quanto a gestão precisa estar em harmonia com o restante da escola, pois o funcionamento dela depende do trabalho de todos os membros da instituição e o estágio foi fundamental para a formação dos professores que até então não tinham nenhum tipo de experiência com a Gestão Escolar. O estágio é essencial para uma formação ampla e que contempla as diversas funções que um estudante do curso de Pedagogia pode exercer após a formação.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Heloisa da Silva. **Fundamentos de Gestão em Educação**. Manaus: CEFET-AM BK Editora, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapetto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasse, perspectiva e compromisso**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p 295-317.

FREIRE, Madalena. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre: 1989.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lucia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estágio nos cursos de licenciatura. *In*: Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens (orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

LIBÂNIO, Carlos J. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NISTA-PICCOLO. A formação de professores em educação física: desafios e propostas. *In*: GIME-NEZ, R.; SOUZA, M. T. (orgs.). **Ensaio sobre o contexto da formação profissional em Educação Física**. Jundiaí: Fontouro Editora, 2011.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Os desafios da educação física escolar: seus conteúdos e métodos. *In*: MOREIRA, E. C.; NISTA PICCOLO, V. L. (orgs.). **O que é e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontouro Editora, 2009.



# **GEOGRAFIA DA SAÚDE E DA ALIMENTAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA PARFOR: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES EM EAD E O USO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

---

**Cinthya Martins Jardim** - Graduada em Geografia (UFAM) e Pedagogia (Uniassevi) com Mestrado e Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM), é professora concursada da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM. Professora de Graduação dos cursos de Formação Pedagógica em EAD-UNIASSELVI-AM, atuando como professora bolsista do Parfor desde 2011, e-mail: cmjardim05@gmail.com.

---

## **RESUMO**

A pandemia da Covid-19 trouxe para o processo educacional contemporâneo a importância do uso das tecnologias digitais como ferramentas eficazes na construção de metodologias ativas inseridas nas demandas educacionais. O objetivo deste trabalho será o de analisar o uso da Inteligência Emocional para vencer os desafios interdisciplinares em EAD vivenciado por acadêmicos do Curso de Geografia Parfor da Universidade do Estado do Amazonas, matriculados no município de São Paulo de Olivença, durante o semestre letivo de 2021, quando foi trabalhado a disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação. O texto aborda o relato de experiência docente com enfoque nas práticas pedagógicas realizadas em EAD em momentos de pandemia, mediado pela elaboração do Caderno de Atividades para atender a ementa da respectiva disciplina, exigindo assim, a participação e a eficácia de um planejamento pedagógico que se efetivou pelo uso de metodologias ativas no campo virtual, embora o acesso a essas ferramentas se apresente limitado nas cidades do interior do Amazonas.

**Palavras-chave:** EAD; Pandemia; Inteligência Emocional.

---

## **ABSTRACT**

The Covid-19 pandemic brought to the contemporary educational process the importance of using digital technologies as effective tools in the construction of active methodologies inserted in educational demands. The objective of this work will be to analyze the use of Emotional Intelligence to overcome the interdisciplinary challenges in the Distance Education experienced by academics of the Parfor geography course at the State University of Amazonas. The students were enrolled in the municipality of São Paulo de Olivença, during the academic semester of 2021, when the discipline of Geography of Health and Food was worked on. The text addresses the teaching experience report with a focus on the

pedagogical practices carried out in Distance Education in times of a pandemic, mediated by the elaboration of the Activity Book to meet the syllabus of the respective discipline, thus demanding the participation and effectiveness of a pedagogical planning. The pedagogical planning was carried out by active methodologies in the virtual field, although access to these tools is limited in the cities of the interior of Amazonas.

**Keywords:** Distance Education; Pandemic; Emotional Intelligence.

---

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o relato de experiência pedagógica vivenciado junto à turma de Licenciatura em Geografia do município de São Paulo de Olivença, localizado no Alto Solimões, distante cerca de 900 km de Manaus, capital do Estado do Amazonas. Os relatos apresentam como ênfase os momentos pedagógicos proporcionados com a aplicação da disciplina Geografia da Saúde e da Alimentação em maio de 2021, em momentos de Pandemia da Covid-19, quando pela primeira vez na história do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade do Estado do Amazonas, os docentes precisaram adaptar suas práticas pedagógicas direcionadas para a modalidade EAD.

As abordagens discutidas na disciplina trouxeram amplas reflexões sobre a importância de compreendermos o uso de metodologias ativas em momentos de pandemia, pois essa prática exige do professor-formador, novas competências e habilidades capazes de sensibilizar e desenvolver junto aos discentes, a autonomia e interação pedagógica para o alcance dos objetivos de ensino previstos na ementa da referida disciplina. Trabalhar o EAD nas cidades do interior do Amazonas é uma experiência desafiadora, tanto pela extensão territorial peculiar do nosso Estado, quanto pela distância territorial de Manaus para os municípios localizados na região do Alto Solimões, onde se localiza o município de São Paulo de Olivença, os quais, quanto mais distantes da capital, apresentam características comuns marcados pelo limitado acesso aos serviços de internet.

Nas cidades do interior do Amazonas, também enfrentamos problemas relativos à dificuldade de comunicação com o uso de telefonia, tais limitações podem ocorrer pela falta de energia ou pelos períodos de chuvas intensas que assolam a região. No que se refere à

disponibilidade de acesso aos serviços provedores de internet, estes normalmente são terceirizados e se tornam bem mais onerosos para uma pequena parcela da população que consegue comprar pacotes para obter esse tipo de serviço, classificado com acesso sofrível e bastante limitado, em todas as pequenas cidades amazônicas, principalmente quando os seus consumidores residem em áreas rurais, dificultando ainda mais o acesso à informação e a eficácia do processo educacional mediada por EAD.

Mediante essa realidade, a participação dos discentes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia nas aulas virtuais, se concretizou com o uso do aplicativo *WhatsApp*, configurando-se como a ferramenta pedagógica mais viável para divulgação das atividades propostas na disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, as quais foram desenvolvidas entre o on-line e o off-line, visto que, o uso de plataformas virtuais como *Zoom*, *Meet* ou *Teams* exigiriam dos participantes naquele momento uma internet de qualidade.

Nesse sentido, considero importante destacar que, pelo fato da referida turma ser formada em sua maioria por povos indígenas, os discentes se encontravam naquele momento em suas respectivas aldeias, localizadas na zona rural de São Paulo de Olivença, comprometendo ainda mais o acesso e a troca de informações sobre o conteúdo que deveria ser estudado na disciplina, exigindo de todos os envolvidos nesse processo, uma boa dose de IE (Inteligência Emocional) para exercitar a resiliência em momentos que ficarão para sempre marcados em nossa memória, como um cenário de conflitos emocionais muito significativos que envolveram perdas e ganhos em todos os campos do conhecimento físico, psíquico, econômico e cultural.

## **ACESSIBILIDADE EM EAD: SINGULARIDADES LOCAIS NA PANDEMIA E A IMPORTÂNCIA DO USO IE**

No Amazonas, as singularidades naturais são marcantes em sua paisagem e no cotidiano local, principalmente pelo ato de se locomover entre a floresta e os rios que se tornam a principal via de acesso regional. São os rios que expressam a sua magnitude na vida dos moradores locais e que modificam as paisagens durante as enchentes e vazantes de

seus flúvios, estabelecendo mudanças que podem ser observadas no cotidiano local. A influência dos rios na vida dos moradores locais pode ser assim analisada quando percebemos que:

o Rio é destino. Que os rios se unam na mesma esperança e na mesma vontade que o navegante do rio inteiro amarra ao leme de sua intuição ou predestinação. Nos rios abre-se um cenário de terras e florestas. A Amazônia nasce, desenvolve-se, perdura, segundo o evangelho do rio (TOCANTINS, 2000, p. 266).

Entender e conhecer as singularidades locais colabora para que venhamos a ter um novo olhar para os discentes que residem nas áreas rurais de municípios do Amazonas contemplados pelo programa de graduação ao ensino superior - Parfor. As idas e vindas de Manaus para as pequenas cidades do interior do Amazonas, comumente realizadas pelos docentes que atuam nesse programa, acontecem marcadas pelo desafio de vencer longas horas de viagens. Em alguns casos, os trechos se dividem entre o aéreo e o fluvial, haja vista que algumas das cidades contempladas pelo Parfor não possuem aeroportos e nem estradas e o seu acesso principal continua sendo pelos rios, como é o caso de São Paulo de Olivença, que exige deslocamento aéreo até o município de Tabatinga e de lá, deslocamento fluvial com mais de oito horas de viagem pelos fluviais amazônicos até chegarmos no referido município.

Acredito que o êxito de programas como o Parfor no Estado do Amazonas, está diretamente ligado à boa vontade dos professores formadores que aceitam administrar o desafio, se propondo a conhecer e entender os relatos de acadêmicos do Parfor que residem na zona rural do Amazonas, quando nos apresentam as suas dificuldades de percorrer longas trajetórias pelos rios e pela floresta para chegar semestralmente até a sede do município com a finalidade participar das aulas de graduação. No caso específico dos alunos do município de São Paulo de Olivença matriculados no Curso de Licenciatura em Geografia, por ocasião de ter trabalhado uma outra disciplina do Parfor em 2018, presenciei muitos relatos de acadêmicos que realizavam viagens que duravam mais de doze horas de deslocamento de sua comunidade rural ou de sua aldeia para conseguir chegar à sede do referido município, alugar um quarto e permanecer na sede de São Paulo de Olivença até o fim de cada módulo, muitas das vezes sem receber seus proventos, por atuarem como contratados pelo Processo Seletivo (PSS) pela Secretaria de Educação Municipal.

A oportunidade de conhecer sobre essa realidade, que me foi concedida em 2018 junto à referida turma, permitiu o sentimento de empatia para com os acadêmicos, pois mediar o processo de ensino-aprendizagem em EAD durante a pandemia, em muitos lugares do Brasil se tornou desafiador para governantes, pais, docentes e principalmente para os discentes com pouco e limitado acesso aos serviços de internet. A pandemia nos ensinou que quartos ou salas do ambiente familiar poderiam ser transformadas em ambientes de recepção de informação educacional. No entanto, a eficácia desse processo de ensino-aprendizagem em EAD, exigia de seus receptores, uma boa qualidade de internet para acessar plataformas que disponibilizassem os recursos básicos em EAD.

A baixa renda familiar, o uso de equipamentos obsoletos e a má qualidade do sinal de acesso à Internet tornaram-se pontos cruciais a serem analisados no sentido de proporcionar o bom desempenho das atividades pedagógicas com garantia e permanência dos discentes nesse processo. Reflexões sobre tais premissas vivenciadas pelos acadêmicos de São Paulo de Olivença, matriculados em cursos de graduação superior na modalidade presencial, os quais eram em sua maioria indígenas e com limitados conhecimentos tecnológicos, conduziu o estreitamento de práticas pedagógicas marcadas pelo uso de metodologias ativas, capazes de despertar nos acadêmicos, o exercício da autonomia para condução dos estudos em EAD, principalmente em momentos que ficarão para sempre marcados em nossas memórias pelas perdas e danos, sobretudo de ordem emocional em momentos da pandemia.

O início do ano de 2021, especificamente no Amazonas, trouxe para os moradores locais o clima de medo e insegurança marcado pelos recordes de mortes, internações e confirmações de casos advindos com a terceira onda da Covid-19, culminando no caos social marcado pela falta de oxigênio na capital e na maioria das cidades amazônicas.<sup>14</sup> Durante os trabalhos pedagógicos realizados com a aplicação da disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, ficou evidente o quanto estes acontecimentos marcaram diretamente o cotidiano dos acadêmicos. Algumas vezes, eles buscavam desabafar em conversas privadas pelo aplicativo *WhatsApp*. Eram nessas conversas que eles se sentiam amparados para

---

<sup>14</sup> Informação disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/02/01/coronavirus-impoe-janeiro-mais-triste-da-historia-do-am-com-recorde-de-casos-mortes-e-internacoes-por-covid-19.ghtml>. Acesso em: 27/11/2021.

revelarem seus medos, suas dores, suas perdas ou aquela vontade de abandonar o curso alegando principalmente problemas relacionados com questões financeiras advindas pela pandemia.

Esses relatos também permitiram perceber o quanto os problemas relacionados com a saúde mental no ambiente familiar - tristeza, pânico e depressão - apareciam comumente apontados como sentimentos desestimuladores para realizar as atividades avaliativas propostas na disciplina ou para garantir a permanência deles nas aulas. A condução para eficácia da participação dos acadêmicos nesse momento, sem dúvida exigiu por parte dos docentes selecionados para trabalhar as disciplinas do Parfor durante a pandemia, uma boa dose de destreza, acolhida, resiliência, tolerância e conhecimentos para com o uso de novas tecnologias que poderiam vir a garantir a eficácia dos encontros virtuais, demonstrando assim, a necessidade e a importância da educação humanizada e empática na interação com os grupos virtuais para possibilitar que a informação fosse eficazmente compreendida, de ambas as partes.

A pandemia nos trouxe novos olhares e percepções pedagógicas capazes de permitir que o papel do professor do Parfor se efetivasse como agente mediador da educação, conduzindo e reconduzindo uma postura enriquecedora dentro de um processo de aprendizagem considerado como “novo normal”, mediado pela troca de comunicação necessária para contribuir nos momentos de aperfeiçoamento e formação em EAD, pois

educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Ao promover o processo de comunicação, assessorando as atividades acadêmicas e o apoio para a criação de condições favoráveis em EAD, ficou evidente o comportamento de resistência por parte de alguns acadêmicos quanto ao desenvolvimento de sua autonomia na condução dos trabalhos individuais ou coletivos, previstos no Plano de Ensino para Atividades não presenciais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – UEA e no Caderno de Atividades da disciplina, que foi por mim elaborado para o cumprimento dos objetivos propostos na Ementa da disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação.



Concordo com Gonzalez (2005) quando afirma que além da importância que o professor de EAD precisa apresentar sobre o domínio dos conteúdos, do sistema de acesso para estabelecimento dos canais de comunicação e das normas institucionais do curso de sua área de atuação, é necessário que também coloque em prática o processo de “sedução pedagógica” investindo em uma relação de respeito e confiança junto aos acadêmicos, principalmente em momentos marcantes como os vivenciados na pandemia, pois “a educação deve ser vista sempre como uma prática social ligada à formação de valores e práticas do indivíduo, para a vida social, com possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação” (GONZALEZ, 2005, p. 80).

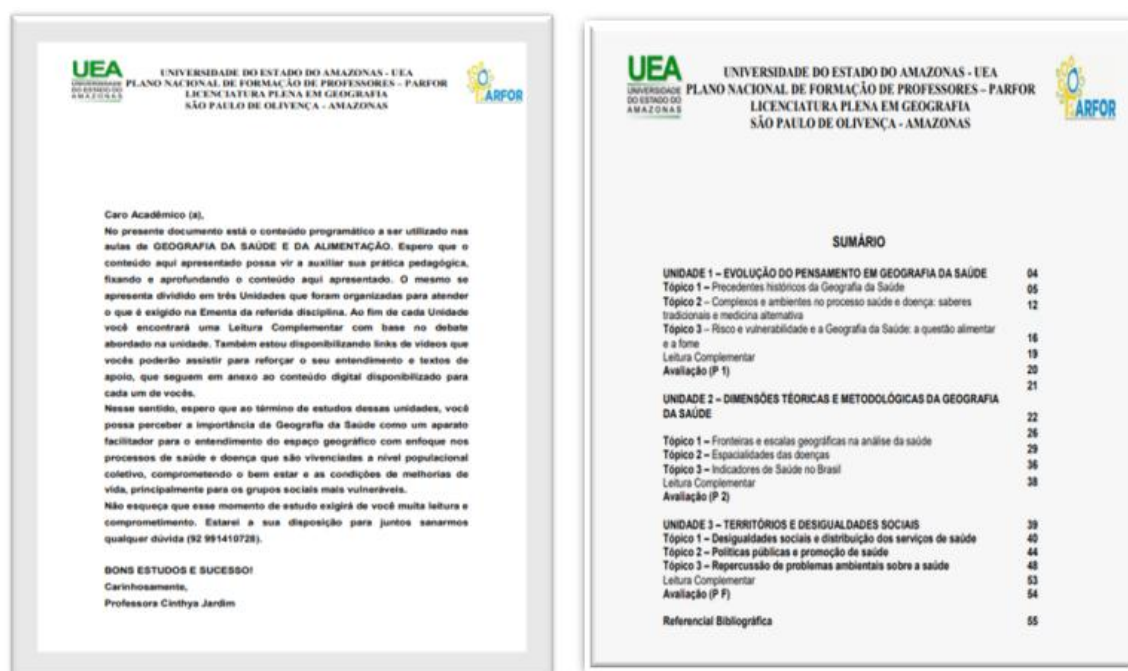
Os momentos que marcaram essas experiências pedagógicas, definidas como processos educacionais do “novo normal”, foram responsáveis por proporcionar a cada um de nós as condições primordiais para o exercício da Inteligência Emocional (IE) nas atividades realizadas em EAD. Abraçar esses campos de conhecimentos e sentimentos, provocou em minhas experiências pedagógicas, a importância de aprender a desenvolver a consciência do “eu” e a empatia com o “outro”, visto que, tal ferramenta se torna o elemento condutor no processo de aprendizagem para buscar o alcance dos objetivos propostos para as aulas planejadas. Segundo Goleman (1995), a persistência direcionada para a resolução de conflitos colabora amplamente para que as nossas experiências profissionais se fortaleçam mediante o estabelecimento da empatia, da autoconsciência, da autogestão e da necessidade de desenvolver a habilidade social, pois a habilidade social, “não é uma mera questão de cordialidade (...) é a cordialidade com um propósito: conduzir as pessoas na direção que você deseja” (GOLEMAN, 2015, p. 22).

## **METODOLOGIAS, DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO EM EAD NAS AULAS DE GEOGRAFIA DA SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Com o objetivo de “tentar me tornar o mais presente possível” no decorrer da aplicação dos conteúdos que deveriam vir a ser trabalhados na disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, duas ferramentas foram fundamentais para o êxito desse trabalho.

A primeira ferramenta foi delineada e concretizada com a elaboração do Caderno de Estudos dividido em três unidades específicas para contemplar o conteúdo obrigatório previsto para se trabalhar a referida disciplina. A elaboração do material contemplou a fundamentação teórica obrigatória e as leituras complementares atualizadas sobre os processos de saúde e doença que se apresentam evidenciados na contemporaneidade, principalmente, durante a pandemia. As propostas de avaliação se apresentavam ao final de cada unidade e foram elaboradas em concordância com a Ementa da disciplina (foto 1).

**Foto 1** – Páginas 2 e 3 do Caderno de Estudos e Atividades elaborado pela professora formadora da disciplina (Carta de Apresentação e Sumário)



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

A segunda ferramenta, deu-se com a criação do grupo no *WhatsApp*, ativado a partir de maio de 2021, quando a disciplina foi iniciada. No grupo, foram estabelecidas as regras para uso de mensagens a serem veiculadas, exaltando sempre a importância da colaboração para com os colegas que se encontravam sem acesso à internet. Durante a semana de 13 a 21 de maio, período da aplicação dos conteúdos da disciplina, passei a acordar às 4:00 horas da madrugada para o envio de vídeos e áudios curtos de no máximo dois minutos, que eram gravados por mim, em cantinho improvisado dentro do quarto de minha filha. Porém,

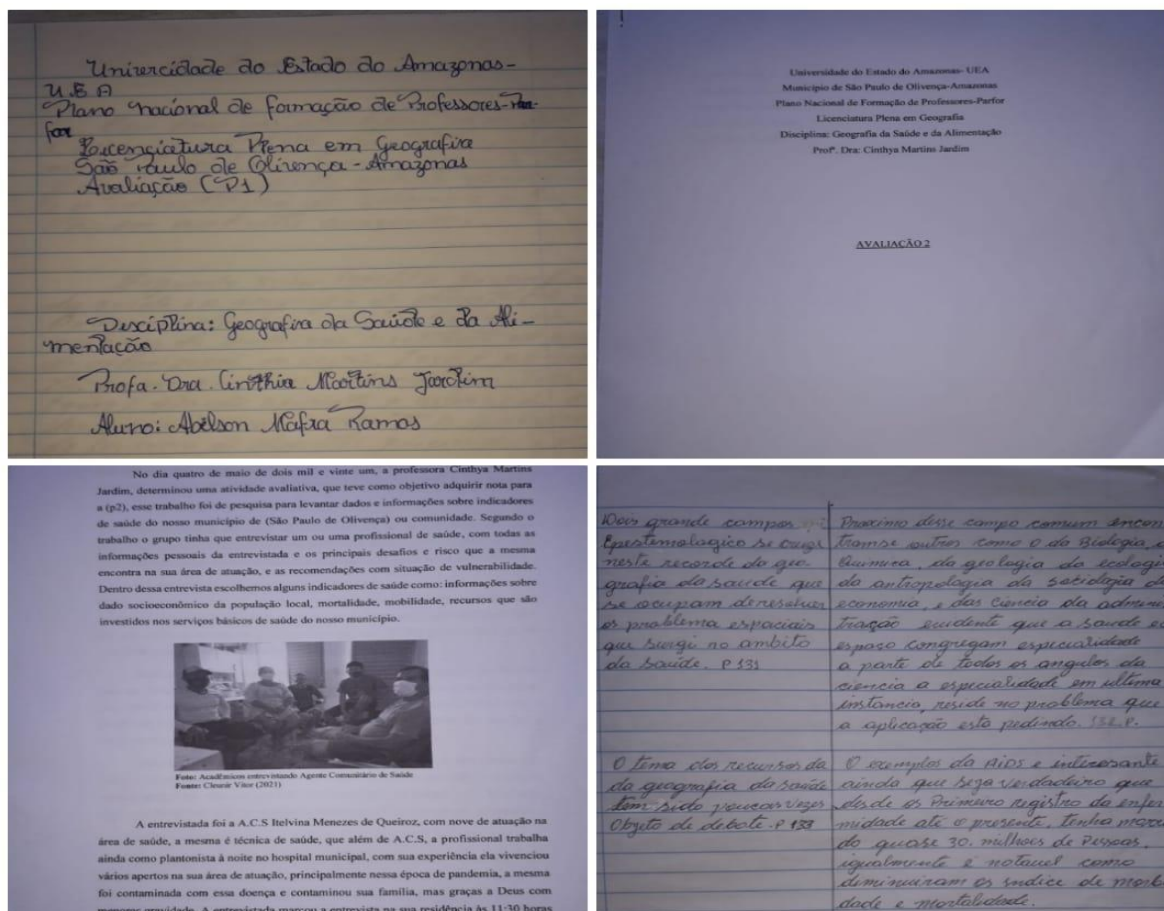
nenhuma gravação era enviada, sem antes de um caloroso e acolhedor “Bom dia!”, quase sempre acompanhado com imagem e uma mensagem de reflexão sobre a importância de nos tornarmos cada dia mais resilientes em momentos desafiadores. Hoje, percebo que talvez naquelas madrugadas, as linhas contendo as reflexões enviadas, na verdade, projetavam em meu coração uma forma de continuar resistindo àqueles dias de medo.

A necessidade do envio de comunicação nesse horário, devia-se à diferença de fuso horário entre Manaus e São Paulo de Olivença e ao limitado acesso à internet no referido município, pois é somente nas primeiras horas da manhã que o acesso se torna mais viável, permitindo que os acadêmicos conseguissem ter acesso aos áudios e aos vídeos. Nos vídeos curtos procurava apresentar mapas mentais para facilitar o entendimento dos alunos com a explicação dos conteúdos apresentados nas unidades, pois isso de certa forma nos aproximava, e eles retribuía enviando imagens com “fotinhos” de momentos vivenciados por eles, em dias que conseguiam carregar e enviar os seus arquivos.

A gravação dos áudios diariamente enviados exigia baixa resolução e tamanho limitado, nunca superior a dois minutos de gravação. Nesses áudios eram respondidas as dúvidas enviadas pelos acadêmicos. No entanto, na grande maioria das vezes, nem todos conseguiam abrir os áudios ou assistir os pequenos vídeos. Assim, os colegas da turma que conseguiam acesso às informações, copiavam o conteúdo dos vídeos e/ou áudios e enviavam como mensagem de texto no privado para àqueles que se encontravam nas aldeias, sanando assim dúvidas sobre o conteúdo da disciplina.

O limitado conhecimento sobre o acesso dos acadêmicos para o uso de ferramentas tecnológicas de comunicação, foi apresentado como fator fundamental que poderia vir a comprometer as entregas dos trabalhos de avaliação propostos para a turma. Nesse sentido, estabelecemos como regra que os alunos que estivessem residindo na zona rural poderiam entregar seus trabalhos em manuscritos, com a liberdade de se expressar também por meio de desenhos (Vide Foto 5). Os alunos residentes na sede do município optaram por entregar os trabalhos digitados. E de comum acordo, definiu-se que somente ao final da disciplina, as três avaliações propostas, deveriam ser entregues ao coordenador do Parfor do referido município, para posteriormente serem a mim enviadas (vide foto 2).

**Foto 2** – Devolutiva das avaliações realizadas na disciplina



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

O Caderno de Estudos e Avaliação que norteou os conteúdos trabalhados na disciplina, totalizou 55 páginas. Cada unidade do caderno foi dividida em três tópicos (Vide Foto 1). Em cada tópico foram intertextualizados relatos dissertativos com a finalidade de estabelecer diálogo com os acadêmicos, simulando diálogos escritos permeados com as explicações sobre o conteúdo a ser estudado em cada unidade. Na construção de cada tópico, a literatura foi enriquecida com trechos da produção bibliográfica de autores que deveriam ser obrigatoriamente trabalhados na disciplina. Do início e ao final de cada unidade, mensagens de estímulo direcionadas aos acadêmicos, buscavam trabalhar a resiliência com o intuito de demonstrar que, mesmo tão longe, vencer a distância que nos separava se

tornava importante para garantir o alcance dos objetivos propostos para a referida disciplina.

Outro fator muito positivo com o uso de metodologia ativas, foi realizar propostas de avaliação do conteúdo estudado direcionadas para o cotidiano dos alunos, buscando a reflexão deles sobre os processos de saúde e doença que poderiam vir a ser identificados em seu município ou na sua comunidade rural (vide foto 3).

**Foto 3** – Páginas 12 e 13 do Caderno de Estudos e Avaliação elaborado pela professora formadora da disciplina



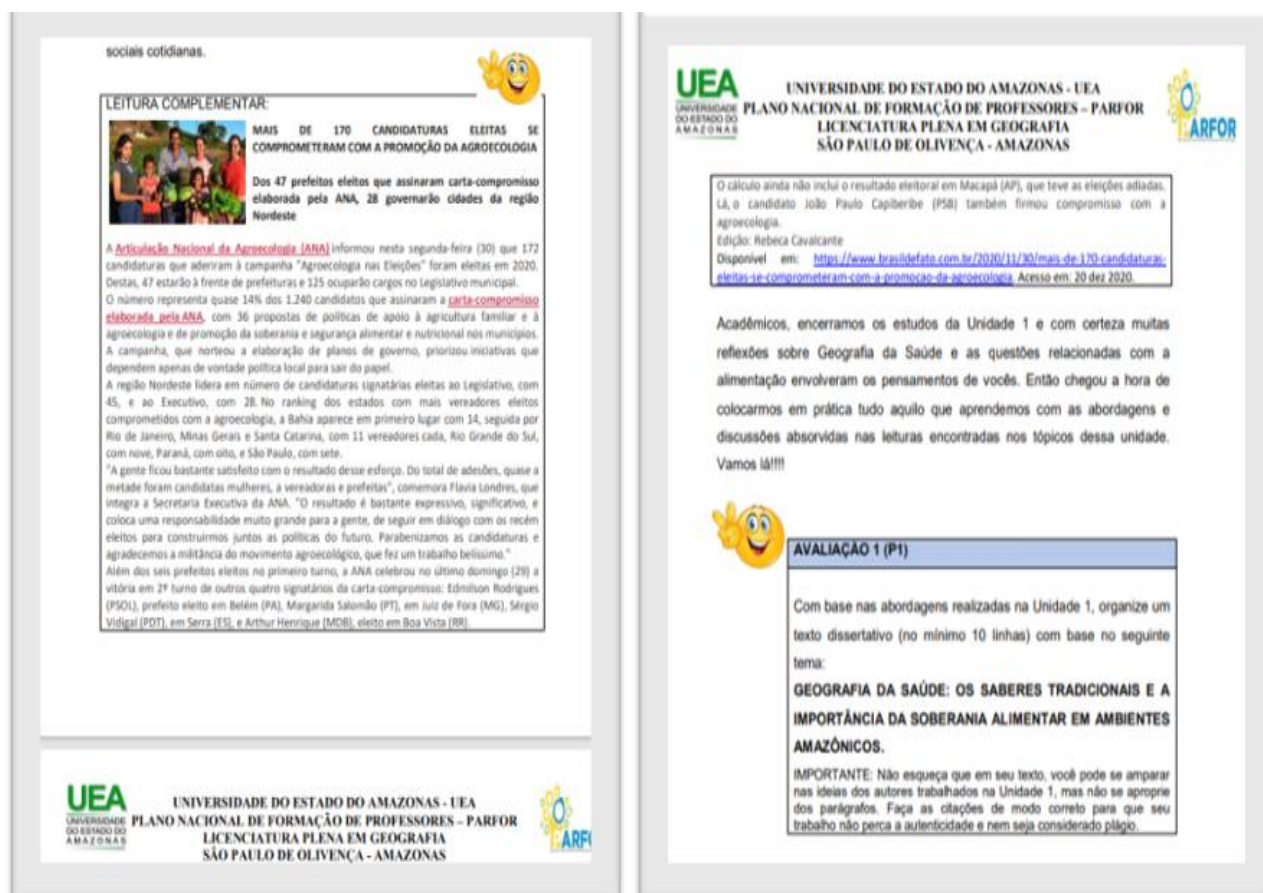
**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

Ao longo do desenvolvimento de cada unidade, os discentes foram estimulados a realizar a leitura de cada tópico, atendendo as indicações dos vídeos e documentários disponibilizados pelo link de acesso no Caderno e no grupo do *WhatsApp*. O uso desse aplicativo permitiu que o grupo participasse de metodologias ativas em enquetes e fóruns elaborados para estimular as leituras complementares encontradas ao final de cada unidade



trabalhada no Caderno de Atividades. Os alunos que residiam no município de São Paulo de Olivença conseguiram ter acesso ao documentário *Muito Além do Peso*<sup>15</sup> e postaram seus posicionamentos para compartilhar com os colegas de turma, que não conseguiram assistir o documentário, promovendo assim, debates enriquecedores sobre a temática de segurança alimentar e nutricional relacionada com a importância de aprender a valorizar culturalmente os alimentos naturais e a soberania alimentar nos lugares amazônicos (vide foto 4).

**Foto 4** – Páginas 19 e 20 do Caderno de Estudos elaborado pela professora formadora da disciplina



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

<sup>15</sup> Foi disponibilizada a versão resumida do documentário para facilitar o acesso ao link do documento. O referido documentário se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxWDb-0o3Xk&t=2s&pp=ygUTbXVpdG8gYWZDQW0gZG8gcGVzbw%3D%3D>. Acesso em: 13 jan. 2021.



A abordagem realizada na produção textual solicitada para a avaliação 1 remeteu os discentes a refletirem sobre a importância de valorização dos saberes tradicionais amazônicos e sobre a importância da soberania alimentar. Em alguns casos, as informações para realização do referido trabalho, foram enviadas por SMS, para garantir que o processo de aprendizagem fosse efetivado mediante a devolutiva da primeira avaliação, exemplificando assim, o quanto em tempos de pandemia, tornou-se necessário o uso de recursos tecnológicos e de metodologias ativas nas atividades curriculares nos ambientes de ensino virtuais, pois

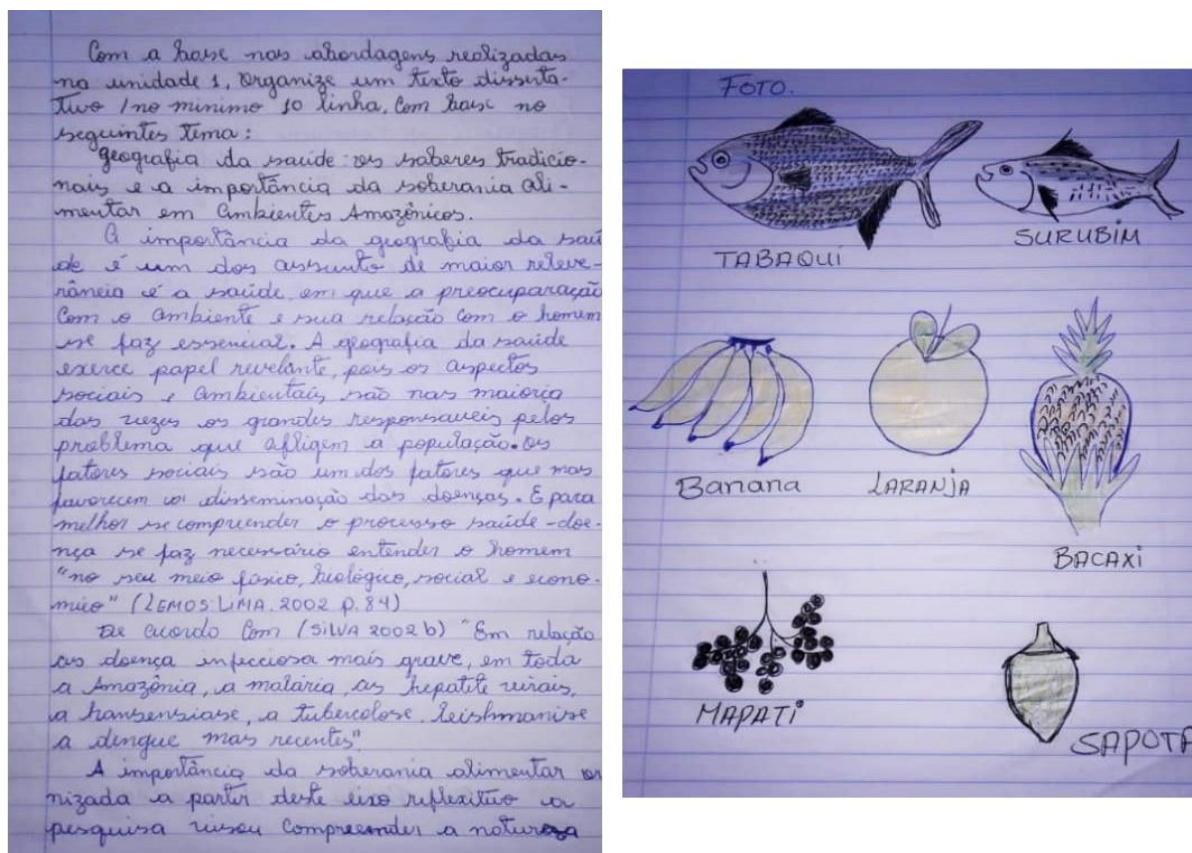
a mediação pedagógica, aliada ao uso das TIC (e também das Diretrizes para uso das tecnologias educacionais) oportuniza o ensino em consonância com a *cibercultura* – paradigma emergente – propicia a aprendizagem de modo crítico e participativo, ao qual o aluno torna-se protagonista da construção de seu saber e cidadão ativo na sociedade (NACARIO, 2014, p. 10, grifo do autor).

Essa vivência pedagógica demonstrou *per si* o quanto a utilização dos recursos tecnológicos se tornou viável para sanar as dificuldades que foram diariamente enfrentadas durante o trabalho em EAD realizado na disciplina de Geografia da Saúde e da Alimentação, exemplificando a importância do papel do professor como “mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem” (MASSETO, 2013, p. 141). Esses momentos fundamentam que a apropriação pedagógica dos recursos tecnológicos só se torna eficiente quando passa a ser utilizada adequadamente promovendo a interação com o conteúdo trabalhado, pois

pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação (MORAN, 2000, p. 25).

Promover esse intercâmbio em EAD, possibilitou a compreensão e a interação sobre o conteúdo que foi trabalhado na Unidade I, permitindo reflexões sobre os processos de saúde e doença que podem ser observados nas devolutivas recebidas durante o processo de avaliação (vide foto 5).

**Foto 5** – Imagens da produção textual e desenhos representativos, resultantes da aplicação avaliativa da Unidade 1



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

Os estudos realizados com o conteúdo da Unidade 2 permitiram reflexões e debates epistemológicos sobre o uso das categorias geográficas sobre fronteira e escala nos processos de saúde e doença trabalhados em Geografia da Saúde, pois era fundamental que o acadêmico entendesse que os fenômenos relacionados com esses processos sempre ocorrem em um determinado espaço geográfico, podendo vir a ser representado em mapas de diferentes formatos e conteúdo (Fundação Osvaldo Cruz, 2016). Essa Unidade também abordou sobre as ações de caráter preventivo e de promoção da saúde (como saneamento, serviços de infraestrutura, educação, por exemplo), além das ações de atenção individual, curativas e preventivas (como diagnóstico precoce de doenças, assistência e imunização) e os indicadores socioambientais e epidemiológicos que podem ser identificados em áreas de

atuação do SUS, como fator primordial para identificação de desigualdades e iniquidades sociais (vide foto 6).

**Foto 6** – Página 24, 35 e 36 do Caderno de Atividades elaborado para trabalhar a disciplina

**LEITURA COMPLEMENTAR:**

**Casos confirmados de Covid-19 no AM, nessa segunda-feira**

Segundo o boletim, foram confirmados nove óbitos por Covid-19, dos quais sete ocorridos no domingo (20/12) e dois encerrados por critérios clínicos, de imagem, clínico-epidemiológico ou laboratorial, elevando para 5.094 o total de mortes.

**Manaus - (AM)** - A Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM), por meio do Boletim Diário de Covid-19, traz o diagnóstico de 351 novos casos de Covid-19, totalizando 192.327 casos da doença no estado.

**Nove mortes**

Segundo o boletim, foram confirmados nove óbitos por Covid-19, dos quais sete ocorridos no domingo (20/12) e dois encerrados por critérios clínicos, de imagem, clínico-epidemiológico ou laboratorial, elevando para 5.094 o total de mortes.

Na capital, de acordo com dados da Prefeitura de Manaus, neste domingo (20/12), foram registrados 12 sepultamentos por Covid-19.

O boletim acrescenta ainda que 23.013 pessoas com diagnóstico de Covid-19 estão sendo acompanhadas pelas secretarias municipais de saúde, o que corresponde a 11,97% dos casos confirmados ativos.

**Rede de assistência**

Entre os casos confirmados de Covid-19 no Amazonas, há 567 pacientes internados, sendo 346 em leitos (86 na rede privada e 260 na rede pública), 211 em UTI (63 na rede privada e 148 na rede pública) e 10 em sala vermelha, estrutura voltada à assistência temporária para estabilização de pacientes críticos/gravos para posterior encaminhamento a outros pontos da rede de atenção à saúde.

Há ainda outros 78 pacientes internados considerados suspeitos e que aguardam a confirmação do diagnóstico. Desse, 48 estão em leitos clínicos (41 na rede privada e sete na rede pública), 28 estão em UTI (22 na rede privada e seis na rede pública) e dois em sala vermelha.

**Banco de dados**

O boletim diário é construído com as informações disponibilizadas diariamente pelas prefeituras municipais, todos os dias da semana, incluindo fins de semana e feriados.

A consolidação dos casos notificados no Amazonas é realizada pela FVS-AM a partir de informações obtidas em três sistemas: e-SUS Notifica, Sistema de Informação da Vigilância Epidemiológica da Gripe (Sivep-Gripe) e o Gerenciador de Ambiente Laboratorial (GAL), até as

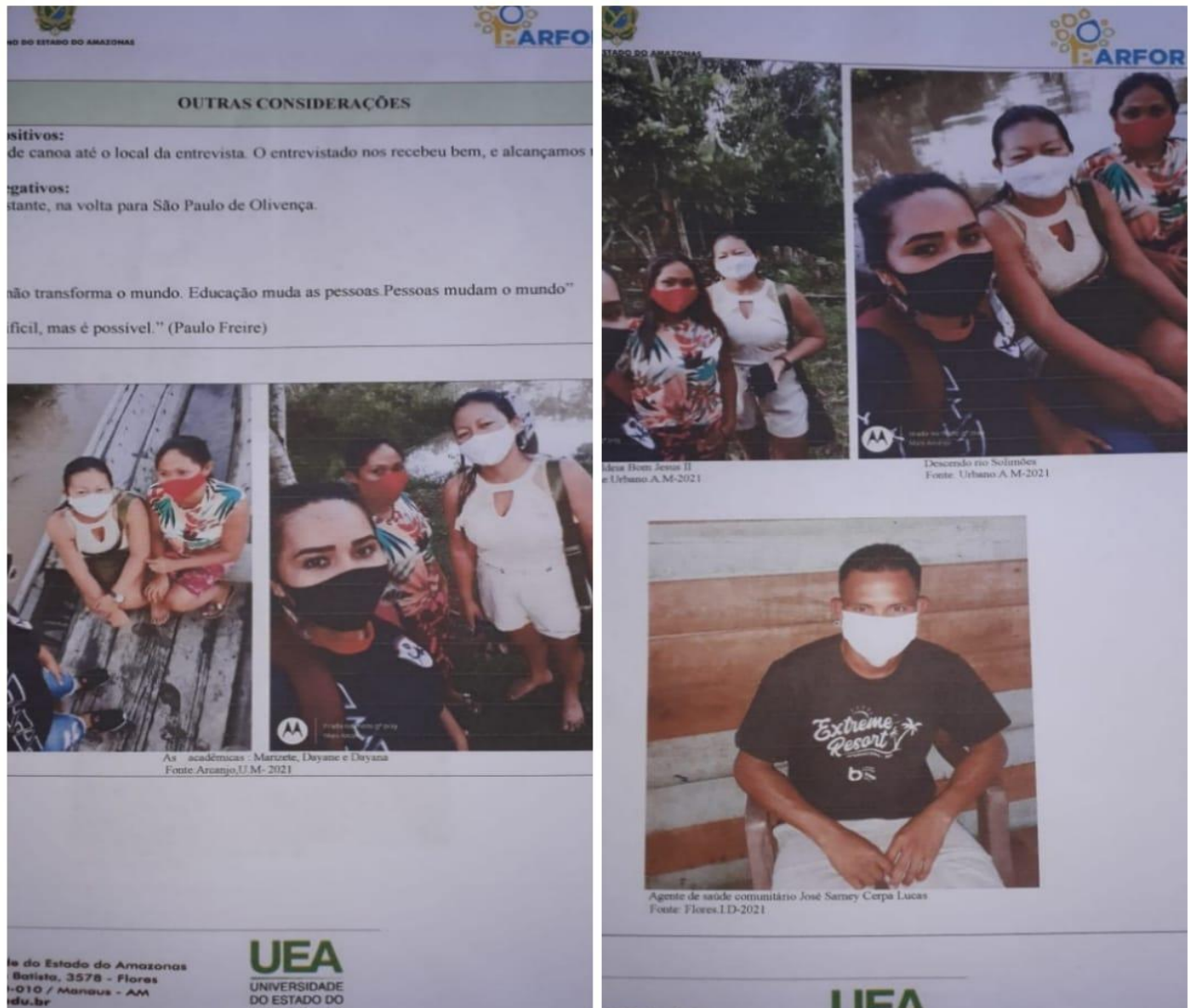
**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

A atividade avaliativa proposta para a devolutiva dos conteúdos estudados na Unidade 2 foi trabalhada em grupo, mas em casos específicos, por causa da moradia de alguns alunos, foi realizada também individualmente. O trabalho se direcionou para investigar no município ou na comunidade rural onde residiam os acadêmicos, o levantamento de dados dos serviços de saúde ofertados pelo SUS e a realização de entrevista com um trabalhador da área de saúde para investigar os indicadores de saúde no local. A



entrevista foi gravada e transcrita posteriormente. Ao final do trabalho, os acadêmicos apresentaram um Relatório contendo as informações coletadas e as fotos com as evidências de realização do trabalho (vide foto 7).

**Foto 7** – Imagens das páginas do Relatório de Entrevistas sobre os indicadores de saúde estudados e avaliados na Unidade 2



**Fonte:** Arquivo Pessoal; JARDIM, 2021

As abordagens realizadas na última unidade do Caderno de Estudos e Atividades proporcionaram reflexões sobre o interesse crescente dos geógrafos e de outros profissionais da saúde com relação a importância das abordagens de estudos interdisciplinares sobre

variados tipos de enfermidades e sua a distribuição espacial em ambientes físicos e psicossociais de saúde coletiva no espaço geográfico. Para Guimarães *et al.* (2014), somente quando passamos a ter o entendimento da economia de mercado como prática social executora dos serviços de saúde no contexto da economia capitalista, passamos a compreender a importância das relações ambientais que afetam os variados processos de saúde-doença. Nesse sentido, a avaliação final realizada com os alunos solicitou que individualmente fosse elaborado um texto dissertativo sobre a importância da promoção das políticas de saúde do SUS direcionadas para crianças, mulheres e homens, como estratégia de prevenção da saúde públicas ao trabalhar a conscientização dos sujeitos sociais e a sua cidadania com base nas vivências e percepções obtidas durante a investigação do trabalho de campo, favorecendo positivamente para que os objetivos propostos para a disciplina fossem alcançados, pois essas metodologias de trabalho promoveram momentos de interação, cooperação e comprometimento para a realização de todas as tarefas avaliativas que foram solicitadas na respectiva disciplina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em tempos de pandemia, ficou impossível ignorar o quanto as tecnologias digitais permitiram a conexão entre educadores e educandos, possibilitando a mediação dos conteúdos a serem apreendidos no universo em EAD. O uso de notebooks, tablets ou smartphones e a criação de aplicativos, programas e plataformas com tutoriais também foram bases fundamentais para auxiliar professores, alunos e familiares a resistirem bravamente a esse “novo normal”, proporcionando a ampliação do entendimento pedagógico em ambientes virtuais e uso de metodologias ativas no campo da EAD também nos cursos de formação do Parfor.

Para alguns educadores, as “parafernálias tecnológicas” utilizadas em tempos de pandemia, representaram um incômodo para a eficácia de suas atividades pedagógicas. Imagino eu, que tal posicionamento resistente, se deva à condição de que muitos educadores na atualidade constituem uma geração que não teve acesso à tecnologia e que precisou, de modo repentino, a aprender a trabalhar com essas novas ferramentas no campo educacional

muitas vezes ministrando aulas para uma geração que nasceu imersa em um mundo tecnológico. Talvez aí resida o motivo de alguns posicionamentos de resistência para fugir das aulas presenciais e passar a adotar as metodologias ativas nas práticas do ensino em EAD.

É evidente que a pandemia também foi muito útil para evidenciar o quanto podem ser reais as “sereias do ensino eletrônico” trabalhadas por Blikstein *et al.* (2001), quando afirma que os avanços tecnológicos encontraram um público ávido de novidades principalmente no campo educacional, pois “a revolução tecnológica tem unido setores da sociedade que nem sempre caminham juntos: educadores, universidades públicas e privadas, empresas e governo, que afirmam que tudo será transformado, nada sobrarão do mundo antigo e que, quem não se adaptar morrerá” (BLIKSTEIN *et al.*, 2001, p. 7). No entanto, o autor afirma que pode vir a ser perigoso considerar a educação à distância como um “um milagre multiplicativo de conhecimentos”, pois seria ideal que o processo educacional fosse concebido “entre o melhor da educação presencial com o melhor da sua versão on-line, na construção de cursos híbridos” (IBID, 2001, p. 16). A promoção de práticas educativas à distância não é uma novidade, o “novo” está em aproveitar o momento contemporâneo para promover cursos de formação on-line em massa, comercializando uma imagem de erudição que busca vender um modelo de educação direcionado apenas para virtualizar a educação, eliminando as distâncias físicas entre o educador e o educando.

Nesse caso, a aplicação das atividades realizadas com os acadêmicos de São Paulo de Olivença provocou o *mindset* no pensamento, no comportamento e na atitude pedagógica, no sentido de promover aulas mais participativas, ativas e colaboradoras em salas de aula totalmente virtuais, exigindo diariamente o exercício com os campos da Inteligência Emocional para criar caminhos pedagógicos capazes de estimular o respeito, as reflexões, as estratégias e o sentimento de empatia para com os docentes do Curso de Licenciatura em Geografia

O uso do material didático, filmes, documentários, vídeos e mensagens de reflexão sobre a importância da saúde mental promoveu momentos de análise sobre as fragilidades emocionais que despertaram gatilhos de ansiedade e de depressão, que nos permitiram tentar aprender sobre a importância de realizar o controle das emoções nos relacionamentos



com o outro e consigo mesmo, identificando reações, ações e sentimentos em momentos desafiadores vivenciados durante a pandemia.

O estabelecimento da confiança e do diálogo permitiu a fala e a escuta de medos que se faziam ocultos, promovendo atitudes pedagógicas para ouvir e ser ouvido, colocando em prática a essência da Inteligência Emocional, pois sempre que reconhecemos nossos próprios sentimentos e os sentimentos que também se encontram presentes em outrem, “as emoções em equilíbrio abrem portas” (GOLEMAN, 2015, p. 48).

Embora muitos ainda considerem que os momentos de dores e perdas se tornam fatores negativos na prática cotidiana durante a pandemia, faz-se importante não esquecermos o quanto aqueles dias angustiantes se tornaram fundamentais para o resgate do “piloto automático” de alguns professores que ainda insistiam em se deixar viver cativos do paradigma pedagógico que nos limitava somente ao ensino presencial, como se este fosse o meio mais fidedigno de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. É importante sempre lembrarmos que, muitas vezes os momentos de convivência que nos tornam mais sensíveis com a dor, também podem servir para fortalecer a emoção nas ações daqueles que se encontram indireta ou diretamente envolvidos em nossas vidas (KRZNARIC, 2015).

Toda mudança vivenciada em meio a desafios e obstáculos pressupõe a importância do exercício do pensamento sistêmico e dos olhares transdisciplinares. A compreensão do outro como ser humano integrante e integrado no mesmo processo educacional, seja em momentos de crises econômicas, perdas parentais, crise de valores políticos ou de temores de ordem psíquica, colaborou para que o ambiente criado para a aplicação das aulas virtuais, ficasse mais harmônico e leve, demonstrando o quanto o ensino humanizado, mesmo que ministrado à quilômetros de distância, pode vir a edificar novos conhecimentos. Foi dessa forma que conseguimos promover a interatividade entre o trabalho docente e a produção de conhecimentos por parte dos acadêmicos em um curto espaço de tempo que também nos ensinou a caminhar juntos para atingir as metas propostas no início da disciplina, conscientes de que, em todo novo caminho que envolve desafios no campo da educação, sempre devemos aprender a nos comportar como eternos aprendizes de saberes e valores educacionais.

## REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. **As sereias do ensino eletrônico**. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>. Acesso em: 08/05/2023

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? **Informática Educativa: Uniandes Lidie**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Abordagens espaciais na saúde pública**. Brasília: Ministério da Saúde; 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Capacitação e Atualização em Geoprocessamento em Saúde, 1).

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **Liderança** - A Inteligência Emocional na Formação do Líder de Sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GUIMARÃES, Raul Borges; PICKENHAYN, Jorge Amado; LIMA, Samuel do Carmo. **Geografia e saúde sem fronteiras**. Uberlândia: Assis, 2014.

KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MOORE, Michel Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** - Campinas: Papirus. 2000.

NACARIO, Cibele Bitencourt. **As tecnologias como importante ferramenta para aprendizagem**: Uma reflexão sobre a mediação pedagógica, na perspectiva histórico-crítica, com uso das TIC presentes na escola. Paraná, 2014.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**. – uma interpretação da Amazônia. 9. ed. Manaus: Editora Valer/Edições Governo do Estado, 2000.

## **A ÁRVORE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA**

---

**Altaci Corrêa Rubim** - Professora Dra. Altaci Corrêa Rubim. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP/UnB, e-mail: altacirubim@gmail.com.

**Glademir Sales dos Santos** - Professor Dr. Glademir Sales dos Santos. Assessor técnico de Educação Escolar Indígena/Secretaria Municipal de Educação-SEMED Manaus, e-mail: gsalesdossantos@gmail.com.

---

### **RESUMO**

O presente artigo é resultado da disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Esse curso é uma ação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas (Parfor-UEA), em São Paulo de Olivença-AM, do qual fazem parte professores das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba. A análise do processo de elaboração do material didático para o ensino de língua indígena se fundamenta no método heurístico, que considera a visão social dos povos indígenas, como base epistemológica da educação escolar indígena. Os resultados indicam que as discussões teóricas e metodológicas auxiliaram os professores a redefinirem os critérios empregados na criação de materiais didáticos, pois passaram a considerar as práticas sociais da comunidade indígena na confecção dos produtos pedagógicos.

**Palavras-chave:** Material Didático; *Poiesis*; *Praxis*.

---

### **ABSTRACT**

This article is the result of the discipline Production of Teaching Material for Language Teaching, of the Indigenous Intercultural Pedagogy course. This course is an action of the National Plan for Training Teachers in Basic Education at the State University of Amazonas (Parfor-UEA), in São Paulo de Olivença-AM, which includes teachers from the Ticuna, Kokama and Kambeba ethnicities. The analysis of the process of preparing teaching material for teaching indigenous language is based on the heuristic method, which considers the social vision of indigenous peoples as the epistemological basis of indigenous school education. The results indicate that theoretical and methodological discussions helped teachers to redefine the criteria used in the creation of teaching materials, as they began to consider the social practices of the indigenous community in the creation of pedagogical products.

**Keywords:** Instructional Materials; *Poiesis*; *Praxis*; *a árvore dos peixes*.

---

## INTRODUÇÃO

O processo de elaboração de material didático está intrinsecamente relacionado com os critérios objetivos, no campo das lutas pela classificação dos conhecimentos dos povos tradicionais, criados didaticamente no plano da educação escolar indígena por meio da memória. A análise dos procedimentos metodológicos, empregados na criação do material didático indígena, resulta de um trabalho prático, elaborado no período da disciplina, Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do qual fazem parte professores de etnias Ticuna, Kokama e Kambeba. Participaram da construção das atividades pedagógicas, principalmente os professores ticunas, pois eram a maioria do curso.

A interpretação dos professores-pesquisadores, com base na noção de pertencimento a um povo, revela que a feitura do material didático deve propiciar aprendizagem autônoma aos estudantes, por meio do ensino da língua. Nesse sentido, a pesquisa evidencia a constituição do material didático, assentada numa epistemologia, que relaciona esses critérios com os conceitos das categorias *poiesis* e *praxis*. Estas se configuram empiricamente, com um olhar consciente e crítico do processo de elaboração de materiais didáticos, a fim de facilitar a dinâmica do fortalecimento da identidade, da língua e da cultura dos respectivos povos indígenas.

A disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, com carga horária de 60h, foi ministrada para as turmas SPD14\_To2 e SPD14\_To1, do Curso de Licenciatura Pedagogia Intercultural Indígena, por meio do Parfor, no período de 14 a 24 de julho de 2018, no município de São Paulo de Olivença-AM. Essa disciplina objetivou compreender os fundamentos do processo de criação de materiais didáticos, com o propósito de orientar a dinâmica da produção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e ofertar alternativas para aplicação pedagógica dos conteúdos na prática de ensino e aprendizagem.

Durante as aulas do componente curricular, observamos, numa perspectiva de consciência crítica da linguagem, presente no processo de letramento da língua, a materialização dos critérios objetivos que são os elementos de identidade e de cultura (conjunto de fabricação de tecidos: paneiro, chapéu, tipiti, fabricação de artesanatos,

fabricação de cerâmica, arcos, flechas, desenhos e miniaturas de aves, animais, dentre outros), elementos que expressam a cosmovisão de cada povo.

Os critérios apresentados pelos acadêmicos se caracterizam como essencialmente identitários, reveladores de autodefinição, de sentido de pertencimento e de autoestima. Expressam, de modo particular, a cosmovisão e a existência diferenciada dos povos Ticuna, Kokama e Kambeba. Esses aspectos facilitaram a compreensão e o sentido da construção dos materiais didáticos. O artigo está dividido em quatro partes: i) sistematização do processo de elaboração de material didático para línguas indígenas; ii) *poieses* e *praxis* dos materiais didáticos; iii) metodologia que embasou a pesquisa e iv) considerações finais.

## **SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA LÍNGUAS INDÍGENAS**

A visão social dos povos indígenas indica a relação intrínseca existente entre a natureza e os indígenas. De acordo com esse grupo cultural, as árvores possuem donos, pai, mãe, guardiões e espíritos que comandam as frutas, as cascas, as raízes e outros. No entanto, cumpre ressaltar que cada povo se relaciona de maneira distinta com esses donos. Em face disso, o material didático, produzido pelos professores indígenas, inspirou a escrita deste artigo, com o intuito de descrever e analisar o processo de construção e da materialização das histórias antigas vivas dos povos indígenas.

Os livros didáticos são produzidos pelos professores indígenas, de forma interdisciplinar com variados conteúdos, pois servem para o ensino e aprendizagem da língua indígena, assim como para ensino e aprendizagem de componentes curriculares de escolas indígenas, cuja finalidade é orientar professores em sua prática pedagógica e alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Os paradidáticos são produzidos também por professores indígenas, mas com conteúdos temáticos: histórias de origem, tipos de remos, frutas e plantas medicinais que contribuem de forma significativa para o aprofundamento de temas que o livro didático não dá conta. O fato de que no Amazonas elabora-se mais paradidáticos do que materiais

didáticos para as escolas indígenas é uma realidade que está mudando com a formação de professores.

Na condição de docentes, foi gratificante, no campo da pesquisa, percebermos a transposição dos aportes teóricos para as práticas escolares, sem perder de vista os princípios basilares da Educação Escolar Indígena. Nesses termos, a sistematização da linguagem de cada povo, ocorre mediante a memória, entendida como virtude (força), o que torna os aspectos da memória, emergentes na relação dos indígenas com o passado, sendo atualizada no presente por meio da sua organização social, que inclui a produção do artesanato, da dança, da música, das plantas medicinais, das comidas típicas, dentre outros elementos, de acordo com a cultura de cada povo. Para Seixas (2001), a memória, em função do presente, possibilita aos agentes sociais de grupos heterogêneos aprenderem o mundo circundante e reconstruírem a identidade, na busca por direitos de reconhecimento. O autor acrescenta que “a memória é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente)” (SEIXAS, 2001, p.89, grifo do autor), portanto, “reformular o passado em função da presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa” (SEIXAS, 2001, p. 89).

Diante desse contexto, a memória, no sentido operacional da educação escolar indígena e do fazer indígena, tem o propósito de sistematizar o passado de forma pedagógica e visualizar o passado no presente, para marcar a autodefinição, por meio da produção do material didático, do desenho, da pintura, da elaboração de frases, de palavras, dentre outros. Estabelece-se a conexão, entre a educação indígena (saberes apreendidos no cotidiano da vida da aldeia) e a educação escolar indígena (local de diálogo intercultural entre conhecimento ocidental e saberes tradicionais), de forma articulada e vivenciada.

Os saberes guardados na memória são sistematizados e representados nas várias formas de materiais didáticos, de modo que lhes atribuem o valor social e qualificam o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à autonomia política do professor e dos membros de uma organização étnica. Essa organização constitui a fisionomia de um povo, por vezes, redefine a lógica da economia social do trabalho e do serviço, segundo os interesses de um povo ou unidade associativa, nesse caso, dentro da interação entre *poiesis* e *práxis* dos habitantes da região indígena, cortada pelo Rio Solimões.



Em conformidade com o pressuposto epistemológico da categoria *práxis*, a linguagem pedagógica se apresenta em forma de *ethos*. Este se exterioriza, antes de uma visão teórica de mundo ou de um componente curricular, porquanto é uma posição existencial, ou seja, uma maneira de se comportar na Terra, que se manifesta de forma *pré* (científica, filosófica, sociológica e antropológica). Desse modo, a compreensão prévia do conhecimento sistemático é vista nos laços afetivos; no espaço território de caça e de pesca; no espaço da maloca e da floresta; nas relações da aldeia e da comunidade; nos momentos de alegria, tristeza, nascimento, morte; no desenvolvimento da criança e na formação do homem e da mulher indígena.

Enfim, é a existência no cotidiano da vida, nas regras sociais e na subsistência da “comunidade”, ou “aldeia”. Essa posição da vida cotidiana é propositiva no campo pedagógico, pois está disposta à interpretação do professor indígena, protagonista da posição existencial. Por esse motivo, a vida cotidiana se configura no estabelecimento de unidade associativa de um modo próprio, fundada na união de um ou mais povos indígenas, constituindo, desse modo, o sentido de ‘proximidade’ (DUSSEL, 1977).

A categoria ‘proximidade’ denomina o encontro entre pessoas, que intencionalmente planejam e organizam sua forma de vida coletiva. Nessa relação, estabelece-se outra relação que é de *proxemia*, que indica encontro, relação das pessoas com as coisas e com o mundo que as circunda, repleto de recursos naturais, reconhecidos como produtos das relações com as coisas. Nessa relação, aparece os ‘critérios culturais’, ou seja, o artesanato, a dança, a música, as roupas típicas e os adereços.

Tudo isso é produção, é *poiesis* e fazer criativo. Essas categorias foram utilizadas, na tese de Santos (2016), para apreender o sentido da *práxis*, no campo político das lutas indígenas, em contexto diferente do Estado do Amazonas, que encontra lugar privilegiado na produção do material didático, porque é onde funciona a Educação Escolar Indígena. Sob essa ótica, passamos a organizar as informações contidas no material didático produzido pelos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia Indígena e percebemos que a *poiesis* e a *práxis* da relação social são a base que define a organização e o funcionamento do grupo étnico.

Essa fase consistiu em identificar em que condições da *práxis* dos professores indígenas formam o discurso acerca das condições de saída para outro estado. Segundo Ricouer (2006, p. 215, grifo do autor), as “[...] intempéries [circunstâncias, relações tensas, conflitos, acidentes naturais, grifo do autor] definem as *condições de saída* de uma experiência negativa do menosprezo”, em função das causas políticas, econômicas, sociais, ambientais e, até mesmo, religiosas, instituídas por cada contexto.

Uma das condições encontrada na produção do material didático é a linguagem do cotidiano dos povos indígenas, que se encontra nas histórias de origem dos povos, nas histórias de origem dos peixes, nas narrativas, nas poesias, nas músicas, nos sopros, nos assobios, no plantio e na colheita, na produção de artesanato, na produção de tecidos (abano, cestos, peneiras), na caça, na pesca, na dança, nas comidas típicas, nos remédios medicinais, nas bebidas típicas, nas festas, nos rituais, nos *ikaros* (canto dos pajés, do rezador, do curandeiro). É, pois, no dia a dia que identificamos as culturas vividas pelos povos.

Já no espaço da universidade, a linguagem acadêmica se encontra no material didático, de caráter propositivo, tendo em vista o cumprimento da condição principal, que é promover a inteligibilidade e enunciar significados, pertencentes à vida na aldeia, como forma de interpretar a condição de uma linguagem pedagógica. Portanto, essa linguagem constitui um ato de fala do acadêmico indígena, carregado de consciência cultural, em outras palavras, uma afirmação de si, que vigora no processo de descobrir-se como pessoa, acompanhada da autoestima de si mesma, revelada no discurso estético do material didático e no uso.

## **A POIESES E A PRÁXIS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS**

A *poiesis* dos materiais didáticos é uma construção social, porque se baseia na interpretação de um contexto de luta e de classificação do conhecimento (BOURDIEU 2006), que traz o enfoque de uma abordagem operacional e pedagógica para o ensino de língua. Essa operacionalidade dos materiais didáticos decorre de um processo técnico, de acordo com uma perspectiva de Heidegger (1995, 2002), que traz o termo *technè*, conceito

não exclusivo do fazer, mas do saber. Tais saberes precisam ser reconhecidos pelos professores indígenas e caciques como tradicionais de cada povo.

Na prática dos povos indígenas, a técnica de se criar materiais didáticos tem estreita relação com os recursos da natureza ou elementos naturais, provenientes do território de interação social. Significa dizer que a prática do fazer e produzir exprimem sentidos construídos na vida coletiva. Nesse aspecto, o sentido da *poiesis*, aqui, é a própria produção criativa, elaborada por meio dessa relação.

Em contrapartida, a *práxis* se constitui de um conjunto de ações relacionadas à produtividade, ocorridas em diferentes momentos e espaços ocupados pelo diálogo, pela fala, ou pelos atos de fala, durante os encontros, as assembleias e as reuniões específicas de cada organização indígena. Cumpre assinalar que a *práxis* acontece não só no espaço acadêmico, mas também nos espaços das escolas indígenas, com base na interpretação de que os sujeitos da ação social e ambiental participam da elaboração dos materiais didáticos, por expressarem sua identidade e seu modo de vida.

Nessa conjuntura epistemológica, o professor, enquanto sujeito dessa construção, assume uma consciência de linguagem crítica na sistematização do conhecimento pedagógico. A esse respeito, Bourdieu (2006, p. 113) defende que a linguagem se constitui, específica e distintamente de *critérios objetivos* e *mentais* sobre determinado povo. Com efeito, esses princípios são essenciais para a elaboração dos materiais didáticos, destacados nos temas e na confecção de cada material.

Os *critérios objetivos* se relacionam com as produções tradicionais do povo, como, por exemplo, artesanato, bebidas e comidas típicas, instrumentos de caça e de pesca, danças, cerâmicas e elementos utilizados na feitura da canoa e do remo. Quanto ao campo lexical dos teçumes, destacamos: tipiti, abano, peneira, chapéu e brinquedos tradicionais (pássaros empalhados), além disso, citamos os vocábulos vinculados à corrida dos animais, aos jogos pedagógicos indígenas, aos grafismos, às roupas tradicionais, dentre outros produtos. Logo, o fazer específico e criativo de cada povo se manifesta na *poiesis*.

Os *critérios mentais* se relacionam com as narrativas, denominadas de contos, pajelanças, rezas, cantos e danças, estas, por sua vez, fortalecem a conexão com a “mãe terra”. Também vale mencionar os espíritos dos ancestrais, instituídos nas plantas

medicinais, os conhecimentos dos pajés, dos anciãos e das anciãs, que são passados de geração a geração, por intermédio da língua e da linguagem.

Fundamentada nos *critérios mentais*, *A árvore dos peixes* apresenta uma história antiga e viva do povo Ticuna, que foi transformada em material paradidático, contribuindo para o ensino e a aprendizagem da língua do referido povo. Os professores relataram a existência de uma árvore muito antiga, chamada *Ngewane*, que produz peixes, e *Yewae*, a cobra grande, que cuida dos filhos, e só os libera para desovar durante a piracema (período de reprodução dos peixes).

A *árvore dos peixes* cria animais como jabuti, jacaré, tracajá, veado, queixada, cutia, macaco, tamanduá, tatu, anta, capivara, cobra, calango, cutia e, ainda, aves. Há também outras árvores com o mesmo poder de *Ngewan*, por exemplo, a samaumeira, que gera o peixe boi; o louro e o tüütü, que geram a queixada e o macaco barrigudo, respectivamente.

### **NGEWANE, A ÁRVORE DOS PEIXES**

*Ngewane* é uma árvore encantada que existe desde o princípio do mundo. Ela é grande, assim como uma samaumeira, e tem leite, assim como o tururi e a sorva. Cresce em lugares distantes, difíceis de se encontrar: nas cabeceiras dos igarapés, nos igapós e na beira dos lagos. Quando chega o tempo, depois das chuvas e ventos, as folhas desta árvore caem e no seu tronco começam a aparecer pequenos ovos, parecidos com ovos de rã. Os ovos se transformam em lagartas, muitas lagartas, que sobem pelo tronco e andam até os galhos para comer as folhas novas. Aí elas vão crescendo, crescendo, durante uns dois ou três meses. De repente, as nuvens se juntam para chover, e começa a tempestade. Os raios e os trovões fazem as lagartas descenderem e entrarem nas raízes da árvore. Suas cascas, como algodão, ficam soltas sobre as sapopemas. A chuva vai aumentando [...]. O *tüütü* gera a queixada e o macaco-barrigudo. A samaumeira gera o peixe-boi. O *ngewane* existe para a natureza nunca se acabar, para nunca faltar alimento. Para os peixes e outros animais se multiplicarem e povoarem a terra (GUEDES; SOUZA, São Paulo de Olivença, 2018, p.28).

A *Ngewane* é uma das histórias que correspondem aos *critérios mentais*, por retratar a memória e a visão social do povo Ticuna, razão pela qual foi escolhida para ser transformada em paradidático. Os professores coletaram várias histórias com os anciãos e as anciãs, a saber: a história do surgimento dos tipos de remos Ticuna, as histórias dos donos das plantas medicinais e a origem das frutas, dentre outras. A *árvore dos peixes* foi a história selecionada para ser analisada, porque expressa a relação dos recursos naturais com a

língua, que envolve a fauna, a flora, a água, os peixes, as aves, a terra, o vento, o raio e o trovão.

Essas árvores existem para que a natureza não se acabe, para que não falte o alimento e para que continue a multiplicação de peixes, dos animais e das aves. Segundo a cosmovisão Ticuna, quando chega o período de chuva, o vento sopra as folhas dessas árvores, que caem no tronco e se transformam em vários tipos de peixes, de todo tamanho, com escamas, com couro e com casco (por exemplo: pacu, bacu, sardinha, tucunaré, curimatã, surubim, tambaqui, pirarucu, chorão, branquinha, pirarara, arauanã, barbachato, bacu pedra, bodó, dentre outros).

O material didático, produzido com fundamentos da visão heurística, fortalece a identidade, a língua e a cultura, além de aperfeiçoar o olhar crítico dos alunos em sala de aula. É de se verificar, por exemplo, o discurso de denúncia expresso pelos professores indígenas na elaboração do material didático, quando relatam a invasão dos pescadores de grande porte nos lagos, os quais saqueiam não só os peixes grandes, mas também os pequenos, o que causa o sumiço desses animais. Por essa atitude constituir uma representação denunciadora, a imagem pode simbolizar uma perspectiva viva da força da comunidade, instituída na linguagem comunicada pelos anciãos, lideranças e professores, que alertam para a importância da preservação de lagos, rios, ressacas etc.

A experiência, vivenciada com os professores Ticuna, na exposição dos trabalhos em sala de aula, comprova que eles debatem problemas de natureza ambiental, sobretudo, a retirada de madeira de seus territórios por madeireiros. Essa atividade se configura na ilustração, na criação do material didático, quando os professores retratam o envolvimento de parentes, persuadidos por operadores dos setores do Estado e por donos de madeireiras, que os transforma em mão-de-obra para a retirada de madeiras, dentre outros recursos naturais. Ademais, numa linguagem crítica (NICOLAIDES, 2011), enfatizam a importância da preservação e citam outros problemas relacionados com o Estado e a etnicidade.

No caso de *A árvore dos peixes*, o material apresenta, especificamente os critérios objetivos e mentais, em vista de retratar a origem dos peixes na cosmovisão Ticuna, por meio da prática pedagógica de ensino e aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, o material produzido torna-se um instrumento de manifestação de posição política, com o intento de

possibilitar à criança e ao adolescente a ampliação de uma consciência crítica e histórica, advinda da relação dos agentes sociais com os recursos naturais.

Ao analisar o material didático produzido, durante a ministração da disciplina, sob um olhar heurístico, observamos que, tanto na composição quanto na disposição das partes estruturais do paradidático, existe harmonia entre os materiais e as formas estéticas, por indicar referências de sentido do cotidiano, o que caracteriza um mundo em contínua construção. Na verdade, são referências de sentido, promotoras de articulações entre disciplinas de conhecimentos, conjugadas com o ambiente sociocultural e político de aprendizagem. Por consequência, relacionam o mundo de *poiesis* e *praxis* dos povos indígenas e redefinem o sentido de serviço e trabalho no âmbito das políticas públicas, principalmente com o Estado.

A *poiesis* e a *práxis*, denominados de critérios organizadores da identidade coletiva, também oferecem ao campo da educação princípios basilares para o processo de ensino e aprendizagem, colaborando na elaboração de diretrizes e matrizes curriculares em consonância com as especificidades indígenas. Convém salientar que cada pessoa tem a identidade construída nas anuências das relações sociais, as quais requerem permanentemente atitude de respeito mútuo, valorização da singularidade, proveniente da autodefinição e das mais diversas formas de associação (BRASIL, 2013, p. 279).

Portanto, as formas associativas indígenas destacam experiências que constituem a *práxis*, com características de autodefinição, apoiadas em critérios de identidade indígena. Desse modo, a *práxis* compreende os modos de serem gerados pela proximidade das pessoas numa atitude reflexiva, construída pelas experiências e atividades vitais, que se manifestam nas línguas e nas expressões de saberes dos povos e de comunidades tradicionais. Em vista disso, esse conjunto de experiências e situações construídas passam a formar uma epistemologia do fazer pedagógico, fundamentado numa polissemia de coisas e palavras associadas a esses saberes.



## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos, desta pesquisa, foram aplicados durante a disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ministrado por meio do Parfor-UEA, em São Paulo de Olivença no Alto Solimões, interior do Estado do Amazonas, do qual fazem parte professores das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (HAGUETTE, 1992), por descrever o universo de produção de material didático indígena, elaborado pelos professores do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. A interpretação dos professores-pesquisadores, fundamentada na consciência de pertencimento a um povo, explica que a elaboração do material didático, aqui apresentada, manifesta uma proposta de aprendizagem autônoma no ensino de língua. Nesse processo, os anciãos exercem o papel principal, por terem, na memória, os caminhos dos antepassados (na terra e no céu) e das narrativas contadas por eles.

As histórias, advindas da memória de anciãos e anciãs, foram coletadas pelos estudantes indígenas Ticunas, por meio de gravação com o auxílio do celular. Depois, foram transcritas e traduzidas para a língua portuguesa. Salientamos que o processo de coleta das histórias exigiu muita atenção, pois os anciãos levam um tempo para contar as narrativas. Todas as histórias coletadas pertenciam à língua Ticuna, língua materna da maioria dos professores, depois foram transcritas para o português como segunda língua. Os professores destacaram a dificuldade de traduzir os nomes de algumas árvores para o português, haja vista saberem apenas em Ticuna.

O curso se dividiu em dois períodos, a saber, presencial e não presencial. No período presencial, os professores participavam das aulas teóricas, no período não presencial, os professores colocavam em prática as teorias aprendidas. Num esforço de melhorar a prática pedagógica, os docentes seguiam as orientações recebidas nas etapas presenciais do curso.

Ao considerar os referidos aspectos, ressaltamos que os professores receberam as orientações para repensar o processo de elaboração de materiais didáticos, durante a

disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas. No nosso entendimento, passaram a ter uma visão geral de como precisa ocorrer a criação dos materiais didáticos. Além disso, passaram a entender que, cada tema escolhido para estar no material didático precisa ter uma origem e um objetivo e, no caso dos povos indígenas, a origem está na memória, nos critérios objetivos e mentais de identidade e na visão social do povo conectada com o ambiente e com todas as práticas sociais realizadas por eles.

## **CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS**

Pelo exposto, entendemos que considerar o cotidiano das práticas indígenas no processo de ensino e de aprendizagem possibilita condição para a eleição de novos constructos teóricos, que objetivam organizar uma epistemologia teórico-metodológica de ensino. Um recorte epistemológico, proveniente dos discursos de acadêmicos indígenas, propicia a produção e o uso de material didático de acordo com os espaços de educação indígena, com destaque para o estudo da língua e da cultura.

No que diz respeito à aplicação dos critérios objetivos e mentais, extraídos da memória, que trazem o passado ao presente por meio da língua, estabelecemos o caminho teórico para ser projetado o processo de elaboração dos materiais didáticos indígenas. Foram esses dois critérios que serviram para embasar a sistematização do material didático pela memória e pelo fazer criativo. Nesse sentido, a *poeisis* contribui para o fazer criativo, único e específico de cada povo. Mesmo que todos os indígenas da Amazônia fabriquem canoa e remo, cada povo tem a sua forma de construí-los; a *práxis*, por sua vez, abrange todos esses saberes, concedendo consciência e cidadania aos povos.

Na perspectiva operacional, compreendida segundo o processo de assessoramento e pesquisa, o fazer pedagógico se apresenta mediante um discurso ético. “A ética, nesse sentido, se baseia no princípio da cidadania, responsável por projetar a formação de uma sociedade, na qual a convivência se fundamenta na solidariedade e no respeito às diferenças, ao considerar os valores primários da formação de cidadãos” (FRASER, 2007, p. 20).

Em termos conceituais, a ética é um compromisso de responsabilidade com o outro, que provoca os membros a exercitarem a consciência de cidadania, para favorecer o acesso

ao ponto de partida da *práxis* educativa, ratificada durante o processo de elaboração do material didático, por meio do letramento crítico. Nessa perspectiva, a “cidadania comporta direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais, de forma que, a admissão, de qualquer exclusão ou redução de um desses aspectos, esvaziaria o sentido pleno e não promoveria a justiça social” (FRASER, 2002, p. 7-20).

A Escola Indígena se configura em espaços sociais e educativos de aquisição e elaboração de conhecimentos, com base em critérios reconhecidos na sua forma tradicional e vinculados à sua especificidade etnocultural (cf. BRASIL, 2013, p. 53), os quais se manifestam na produção de material didático nas suas múltiplas formas. Esses conhecimentos e critérios identitários denotam uma relação ontológica com os recursos naturais, que constituem um saber de extensão social, política e cultural, relativizando o caráter dogmático do saber pedagógico (COMBI, 2005, p. 632), promovendo um encontro entre uma epistemologia do material didático e saberes éticos de cada povo, propositivo à ética universal.

Para Dussel (1977), os saberes, provenientes dessa relação *proxêmica*, que caracterizam a ontologia do ser humano e seu mundo circundante, formam parte dos diversos conteúdos programáticos e das abordagens de reflexão da vida humana, em razão de explicitar formas de vivê-la, senti-la e percebê-la na sua totalidade e nas suas diferenças. Dessa maneira, a árvore dos materiais didáticos e paradidáticos é uma metáfora para mostrar a origem da produção de materiais didáticos e paradidáticos que estão integrados à cosmovisão dos povos indígenas, ultrapassando o tempo, trazendo o passado ao presente de forma didática em prol do fortalecimento das línguas e dos saberes indígenas.

Portanto, o artigo buscou descrever e analisar o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, com a proposta de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a academia e os saberes tradicionais indígenas. Posto isso, o estudo indica novos caminhos para se repensar a elaboração de materiais didáticos pelos próprios professores indígenas, pois, desta forma, o produto será mais significativo, crítico, reflexivo, com possibilidade de valorizar a autonomia e a visão social de cada povo.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

COMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.

COMBI, Franco. 2002. **Ensaaios e Conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia de Sá Cavalcante. Pensamento Humano. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, n. 70, p. 101-138, 2007.

GUEDES, Jonas Marcos; SOUZA, Zezina Luciano de. A árvore dos peixes. In: **Disciplina de Produção de Materiais Didáticos para Ensino de Línguas**. PARFOR/UEA, São Paulo de Olivença, 2018.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Língua de tradição e língua técnica**. Tradução de Mário Botas. Lisboa: Passagens, 1995.

NICOLAIDES, Christine; TÍLIO, Rogério. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra *et al.* (orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. 1. ed. Campinas: Ponte, 2011.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Glademir Sales. 2016. **Territórios pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a práxis dos indígenas em Manaus**. Manaus: UFAM, 2016. Tese defendida em 16 de dezembro de 2016, no programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas.

SEIXAS, Jacy Alves. **Halbwachs e a memória-reconstrução do passado:** memória coletiva e história. História. São Paulo: EdUNESP, 2001.

## **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: PROGRAMA DE EXTENSÃO: MARATONA PEDAGÓGICA DO SABER FAZER**

---

**Jefferson Jurema** – Docente da Universidade do Estado do Amazonas e coordenador do curso de Educação Física/Parfor, e-mail: [jjurema@uea.edu.br](mailto:jjurema@uea.edu.br).

**Clayton Cardoso dos Santos** - Docente da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [ccdsantos@uea.edu.br](mailto:ccdsantos@uea.edu.br).

**Antônio César Rodrigues Braga** - Acadêmico da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [acrd.med18@uea.edu.br](mailto:acrd.med18@uea.edu.br).

**Aila Cristina da Costa Barros** – Acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [acdcb.mat20@uea.edu.br](mailto:acdcb.mat20@uea.edu.br).

**Ana Paula Vieira da Silveira** – Acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [apvds.dir22@uea.edu.br](mailto:apvds.dir22@uea.edu.br).

---

Rendo-me a homenagem especial em editar a temática desta revista, a qual presta relevante serviço aos conteúdos da moderna e social formação em educação física. Digo isso com base sustentável de que a revelação de “caminhos” aponta decisivamente para o movimento humano, conceituação sistemática de nossa propriedade e que fornece suporte intelectual como objeto e objetivo de estudos da nossa área de formação. A Comissão que propôs este intento, com certeza pensou única e exclusivamente em homenagear os professores, alunos, coordenadores locais e coordenadores de curso da magistral formação em educação física. Vamos ao que interessa e deixemos de coisa, cuidemos da vida, pois se não chega à morte ou coisa parecida e nos arrasta moço, sem ter visto a vida. Percorrer os caminhos de formação no Amazonas sempre foi tarefa de extrema dificuldade, em que os afortunados professores candidatos ao processo seletivo devem comportamentos didáticos na condição de aventura e de perseverança. Evidencio o grande encontro com a capacidade de nossos professores em ensinar os alunos do Parfor. Mas, neste comboio do saber, dou espaço na cadeira central para o sociólogo e pensador Imanuel Kant quando assevera “a via que ensina e a mesma em sentido oposto para apreender” (KANT, 2020, p.15). Assim,



qualifico a missão pedagógica diante deste processo libertador dos grilhões da ignorância dos professores envergados em deixar algo para os alunos, havidos para despachar em suas bagagens, os conhecimentos do *modus operandi* do povo amazônida.

A conexão da aprendizagem com o programa de práticas comunitárias é de substancial potência para elevar a condição de saber e com isso fazer acontecer. Entrei sem ser chamado na seara da extensão e com ela o Parfor promove o redemoinho de conteúdos que beneficiam os envolvidos promovendo uma educação de classe menos favorecida. A citação de classe não acontece em ambiente de superação ou de diferenciação. Desejo demonstrar que um projeto de capacitação ousado e desafiador como o Parfor, não pode esquecer que a distância gráfica, a logística dificultosa e as condições de vida nos municípios que atendemos são fatores preponderantes para a escolha dos melhores docentes para que eles conheçam os melhores alunos que esta Universidade atende. E, o colossal entendimento desta vertente do saber é a atuação do curso de educação com a inovação da política de atendimento comunitário chamada pelos modernos da pedagogia de extensão como validade de bônus para a sociedade envolvida.

O objetivo deste documento foi compreender a extensão universitária dentro do processo de formação multicultural de professores formadores no contexto da educação física que atuaram como docentes no Parfor. Deste primórdio declina outros, tais como: contribuir na formação acadêmica de profissionais mediadores do contexto educacional; fornecer subsídios para a melhoria da capacitação, tendo como escopo a participação da sociedade estudantil em atividades que demandam a sociedade em geral; divulgar a extensão universitária como suporte de aprendizagem no sentido de aproveitamento dos conteúdos de ensino da educação física. Do ponto de vista da história da educação física, sempre atrelemos a extensão como um processo sucessório da educação, mas, dissolvidos os conteúdos obrigatórios da aprendizagem em pedagogia do movimento. Na modernidade e nos tempos atuais, este acontecimento foi tomando forma e sendo incorporado como práticas libertadoras do saber, pois evidencia a necessidade de o saber fazer. Portanto, toda disciplina componente do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de educação física do Parfor preconiza e torna obrigatório a realização de festivais nos quais é apresentado ao público em geral, as condições de aprendizagem de determinado jogo ou nuances

disciplinares do conteúdo ministrado. O leitor vai delirar quando souber que este tema é opcional em nosso curso com caráter e rigor obrigatório. Ou seja, em seus conteúdos disciplinares existe a sombria opção de se fazer uma extensão obrigatória. Entenda, nobre leitor, que a maldade educacional visando o melhor para a comunidade é isenta de culpabilidade pelo simples fato de que a promoção do “BEM” no efeito educacional, é obra de Deus. O Parfor no Estado do Amazonas é o alicerce desta obra.

O construto metodológico utilizado com o fito de escrever este artigo foi baseado em experiência vocacional da prática do cotidiano de um programa de formação exitosa do curso de educação física, nos municípios de Japurá, Marã, Caapiranga, Urucará e Eirunepé. Retratando o método de campo, a análise de convivência e a revisão de literatura. Grupo de roda de conversa. Exploração da experiência acadêmica dos alunos, formadores, coordenadores e comunidade participante do processo de formação em extensão.

## **SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

A extensão universitária é uma das funções sociais da universidade pública, que visa promover a interação entre a academia e a sociedade, compartilhando o conhecimento produzido por meio do ensino e da pesquisa com as comunidades atendidas (UFES, 2021). Segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012), a extensão universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidades e outros setores da sociedade.

A extensão universitária envolve um conjunto de atividades que extrapolam os limites físicos da universidade, levando o conhecimento acadêmico para fora da instituição e trazendo as demandas, desafios e experiências da sociedade para dentro da academia, estabelecendo assim uma relação de reciprocidade e diálogo constante. Por meio de projetos, cursos, palestras, workshops, serviços e outras iniciativas, as universidades buscam contribuir para o desenvolvimento social, cultural, econômico e científico das comunidades atendidas (USP, 2021).

Além disso, a extensão universitária busca incentivar a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a transformação social. Ao aproximar os estudantes das realidades sociais, culturais e econômicas diversas, a extensão proporciona uma aprendizagem mais abrangente, contextualizada e significativa, preparando os alunos para atuarem como agentes de mudança em suas respectivas áreas de interesse (UFMG, 2021).

Em suma, a extensão universitária é um pilar fundamental da educação superior que visa ampliar os benefícios do conhecimento acadêmico para além dos limites físicos da universidade. Ao promover a interação entre a academia e a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, econômico e científico das comunidades atendidas, a extensão universitária desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados, preparados para promover transformações positivas em suas comunidades.

## **SOBRE ATIVIDADES INTEGRATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

As atividades integrativas desempenham um papel importante na área da Educação Física, proporcionando uma abordagem abrangente e enriquecedora para o ensino e a prática das habilidades motoras, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Essas atividades são projetadas para integrar diferentes aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, enfatizando a interconexão e a aplicação prática do conhecimento (GALVÃO, 2020). Na Educação Física, as atividades integrativas não se limitam apenas à prática esportiva ou à execução de movimentos isolados. Elas envolvem a combinação de diferentes modalidades esportivas, jogos recreativos, exercícios individuais e em grupo, atividades de expressão corporal e atividades de recreação e lazer (SCIELO, 2021).

A recreação e o lazer têm um papel fundamental nas atividades integrativas, pois proporcionam um ambiente lúdico e descontraído, estimulando a participação ativa dos alunos. Por meio de jogos recreativos, desafios cooperativos e atividades de lazer, os alunos têm a oportunidade de se divertir, experimentar diferentes formas de movimento e expressão corporal, além de desenvolverem habilidades sociais, como cooperação, trabalho em equipe e respeito mútuo (SCIELO, 2021). As atividades integrativas recreativas também

promovem o desenvolvimento do condicionamento físico, do equilíbrio, da coordenação motora, da agilidade, da resistência e da flexibilidade, entre outras capacidades físicas. Elas incentivam os alunos a explorar seu potencial motor, experimentar novas habilidades e descobrir suas preferências e talentos individuais (SCIELO, 2021).

Além dos benefícios físicos, as atividades integrativas recreativas e de lazer também têm um impacto positivo no aspecto cognitivo e emocional dos alunos. Ao envolver-se em situações lúdicas e desafiadoras, os estudantes têm a oportunidade de desenvolverem habilidades de resolução de problemas, tomada de decisões, concentração, autoconfiança e gestão emocional. Através do lazer e da recreação, eles podem liberar o estresse, relaxar e desfrutar de momentos de prazer, contribuindo para uma vida equilibrada e saudável (GALVÃO, 2020).

Em resumo, as atividades integrativas na Educação Física, incluindo a recreação e o lazer, proporcionam uma abordagem holística e abrangente para o ensino e a prática das habilidades motoras. Elas combinam diferentes modalidades esportivas, jogos recreativos e exercícios, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos. Além disso, as atividades integrativas recreativas e de lazer incentivam a diversão, a experimentação, a descoberta de talentos individuais e o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo para uma vida equilibrada e saudável.

Lazer respeitável fundamento que tem seu DNA na extensão e constituía cadeia de produção no saber fazer para construir os alicerces contra o ócio e a inabilidade física. Eu citei o DNA como arma simbólica da destruição do comodismo moderno e, também como emulador da extensão, pois sua concepção no âmbito da formação acadêmica, principalmente no Parfor representa o que Platão chama de alma ou centelha da vida. O lazer é um conceito amplo que se refere a atividades, passatempos e descanso realizado de forma motivada, sem obrigações ou finalidades produtivas imediatas. É uma parte importante da vida diária, proporcionando prazer, entretenimento e relaxamento. Existem diferentes formas de lazer, que podem variar de acordo com os interesses, emoções e culturas de cada indivíduo. Alguns exemplos comuns de atividades de lazer incluem:

## **RECREAÇÃO AO AR LIVRE**

Atividades como caminhadas, ciclismo, acampamento, pesca, esportes ao ar livre, entre outros, realizados em espaços naturais.

## **ENTRETENIMENTO**

Na perspectiva da Educação Física, o lazer é compreendido como um dos componentes fundamentais da cultura corporal do movimento. Engloba todas as atividades físicas, esportivas e recreativas realizadas fora do contexto do trabalho e da obrigação. Visando proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo saúde, bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento de habilidades motoras. Sendo uma prática que contribui na socialização, prazer e expressão pessoal, como também na construção de valores, tais como solidariedade, respeito, empatia, autonomia e cooperação (FREIRE, 2003).

## **O JOGO**

Na perspectiva da Educação Física, o termo "jogo" pode ser entendido de várias maneiras, dependendo do contexto em que está sendo utilizado. No entanto, de forma geral, um jogo é uma atividade estruturada que envolve competição, cooperação ou ambos, no qual os participantes se envolvem em ações físicas e ansiosas com o objetivo de alcançar um resultado específico.

Os jogos são vistos como atividades lúdicas que proporcionam prazer aos participantes. Eles são uma forma de recreação que envolve diversão e entretenimento.

Na Educação Física, os jogos são caracterizados pela presença de regras e estrutura. Essas regras estabelecem os parâmetros e limitam a atividade, definindo o que é permitido e o que não é. Elas são fundamentais para garantir a segurança dos participantes, promover a equidade entre os jogadores e criar um ambiente justo.

Além disso, os jogos também têm o potencial de desenvolver valores como respeito, *fair play*, espírito esportivo e trabalho em equipe. Ao vivenciar situações de competição e cooperação, os alunos aprendem a lidar com desafios, a enfrentar as regras e os adversários, a lidar com a vitória e a derrota de forma adequada, entre outras habilidades sociais e éticas.

Portanto, os jogos na Educação Física são uma maneira envolvente e significativa de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, integrando aspectos físicos, cognitivos e sociais.

## **INDICAÇÕES PARA COMPREENSÃO**

Devemos deferências especiais aos escritos de Jean Piaget – sua preocupação pessoal, o faz ser conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e seu trabalho sobre o jogo como um componente importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Seu livro *A Psicologia da Criança* aborda o papel do jogo na construção do conhecimento e na aquisição de habilidades cognitivas. Já Huizinga em sua obra monumental intitulada *Homo Ludens* trata o Jogo como elemento da cultura. Em outra paisagem, é uma referência clássica na discussão do jogo como um fenômeno cultural. Ele explora o papel do jogo na sociedade e sua influência em várias áreas da vida humana, incluindo a Educação Física. Em outra esfera, Rudolf Laban é conhecido por sua contribuição para a teoria do movimento humano. Seu livro *Desenvolvimento do Jogo Rítmico* explora o jogo como uma forma de expressão corporal e seu papel no desenvolvimento motor e criativo das crianças. Mel BS Fein - em seu livro *Play and Child Development* - examina o jogo como uma atividade central no desenvolvimento infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. George Graham é autor de *The Handbook of Children and the Media*, um livro que aborda a relação entre o jogo, a mídia e a Educação Física. Ele explora como os jogos digitais e a tecnologia podem ser incorporados de forma educativa e saudável nas aulas de Educação Física. Noutro cenário, Tizuko Morchida Kishimoto estuda e observa o jogo e a Educação Infantil. Em complemento, Tizuko Morchida Kishimoto explora a relação entre o jogo e a Educação Infantil. Ela destaca como as situações de competição e cooperação presentes nos jogos auxiliam as crianças no desenvolvimento de habilidades sociais e éticas, como lidar com desafios, cumprir as regras,



interagir com adversários e aprender a lidar com a vitória e a derrota de maneira adequada. Por fim, a indicação sensata de Betti, Mauro que trava a luta intelectual da Educação Física e Aprendizagem Social.

## **RECREAÇÃO**

A recreação na Educação Física desempenha um papel crucial na promoção da saúde e no combate ao sedentarismo, especialmente em um contexto em que a tecnologia e o estilo de vida sedentário estão cada vez mais presentes.

Ao oferecer atividades recreativas, os profissionais de Educação Física buscam despertar o interesse e a motivação dos indivíduos para a prática de exercícios físicos. Essas atividades podem ser adaptadas de acordo com as características e necessidades de cada grupo ou indivíduo, levando em consideração a faixa etária, o nível de habilidade, as motivações e as capacidades físicas de cada um.

A recreação na Educação Física pode envolver uma ampla variedade de jogos e brincadeiras, desde os mais simples até os mais complexos. Além disso, podem ser utilizados materiais como bolas, cordas, cones, arcos, entre outros, para promover a diversidade de movimentos e a interação entre os participantes.

Ao participar de atividades recreativas, os indivíduos podem desenvolver habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio, agilidade e força, além de aprimorar sua capacidade cardiovascular. Além dos benefícios físicos, a recreação também contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois estimula o raciocínio, a tomada de decisões rápidas e a resolução de problemas.

Do ponto de vista emocional, a recreação na Educação Física promove a liberação de endorfinas e neurotransmissores relacionados ao prazer e ao bem-estar. Além disso, a participação em atividades recreativas pode fortalecer a autoestima, a confiança e a autoexpressão, proporcionando um ambiente seguro e inclusivo para todos os participantes.

Em resumo, a recreação na Educação Física oferece uma abordagem divertida e estimulante para promover a atividade física, o desenvolvimento integral e a qualidade de

vida das pessoas. Ela enfatiza a importância do movimento, do jogo e da interação social, proporcionando benefícios físicos, cognitivos e emocionais duradouros.

## **BRINCADEIRAS INFANTIS**

As brincadeiras infantis são atividades lúdicas realizadas por crianças, caracterizadas por serem divertidas, espontâneas e criativas. Na perspectiva da Educação Física, as brincadeiras infantis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo das crianças.

Em relação ao desenvolvimento motor, as brincadeiras infantis proporcionam oportunidades para as crianças explorarem e aprimorarem suas habilidades físicas, como correr, pular, equilibrar-se, lançar, entre outras. Essas atividades criaram para o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, agilidade e força muscular das crianças. Além disso, as brincadeiras também estimulam a consciência corporal, ajudando as crianças a compreenderem melhor seu corpo e seus limites.

No aspecto cognitivo, as brincadeiras infantis envolvem desafios animados, estimulam a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. Durante as brincadeiras, as crianças precisam tomar decisões, planejar ações e aprender a lidar com situações imprevistas, desenvolvendo habilidades como o pensamento crítico e a tomada de decisões.

Do ponto de vista social, as brincadeiras infantis são uma forma importante de interação entre as crianças. Elas aprendem a se comunicar, negociar, compartilhar, cooperar e desenvolver habilidades sociais essenciais. As brincadeiras em grupo também ajudam a promover a inclusão, a tolerância e o respeito pelas diferenças, já que as crianças aprendem a lidar com os diferentes pontos de vista e características dos colegas.

Além disso, as brincadeiras infantis proporcionam momentos de diversão, prazer e relaxamento, permitindo que as crianças expressem suas emoções, liberem energia e experimentem diferentes papéis e situações imaginárias. Esses momentos de diversão são fundamentais para o bem-estar emocional e a felicidade das crianças.

Portanto, as brincadeiras infantis são de extrema importância na perspectiva da Educação Física, pois trabalharam para o desenvolvimento integral das crianças,

envolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Elas estimulam a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e o crescimento saudável das crianças.

## **RESGATE ANTROPOLÓGICO DO JOGO**

O "resgate antropológico do jogo" na perspectiva da Educação Física refere-se a uma abordagem pedagógica que busca elevar e recuperar os jogos tradicionais, populares e étnicos, assim como as práticas lúdicas e culturais de diferentes povos e comunidades. Essa perspectiva reconhece a importância das atividades que carregam o resgate antropológico do jogo. Nessa perspectiva, a Educação Física refere-se à valorização e reintrodução de jogos tradicionais e populares em contextos educacionais. Essa abordagem reconhece a importância dos jogos como culturais, transmitindo conhecimentos, valores, tradições e habilidades de geração em geração.

Na perspectiva da Educação Física, o jogo é considerado uma forma de movimento humano que envolve desafio, diversão e interação social. Ele pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral dos alunos, abordando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

O resgate antropológico do jogo na Educação Física é importante por várias razões. Primeiro, os jogos tradicionais carregam consigo uma história e uma identidade cultural, permitindo que os alunos conheçam e se conectem com suas raízes e tradições. Isso promove o respeito à diversidade cultural e a valorização do patrimônio imaterial de uma sociedade.

Além disso, o jogo oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio, agilidade e precisão. Os jogos também estimularam o pensamento estratégico, a tomada de decisões rápidas e a resolução de problemas, confiantes para o desenvolvimento cognitivo.

O aspecto social dos jogos é igualmente importante. Eles promovem a cooperação, a competição saudável, a comunicação, a negociação e o trabalho em equipe. Os jogos

proporcionam um ambiente propício para a interação social, o desenvolvimento das habilidades sociais e a construção de relacionamentos interpessoais.

Além disso, os jogos têm um caráter lúdico, o que torna a prática física mais prazerosa e atraente para os alunos. Isso favorece a motivação, o engajamento e a permanência nas atividades físicas, encorajando a adoção de um estilo de vida ativo e saudável. Portanto, o resgate antropológico do jogo na Educação Física é uma abordagem que valoriza a cultura, promove o desenvolvimento integral dos alunos e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, ativos e participativos em suas comunidades.

## **CONSIDERAÇÕES**

Não faz sentido uma universidade existir sem a promoção do prazer em trabalhar pela educação das sociedades. Portanto, estamos cômicos de nossa responsabilidade em ser agentes promulgadores do saber fazer em consonância com a extensão e com as práticas físicas de valores da saúde e da educação.

Todos os fatores envolvidos nesta formação contribuem de forma efetiva para ser um curso diferenciado que vai dotar os discentes de experiências acadêmicas virtuosas que favorecem o cotidiano deles e o contato com a comunidade em seu entorno.

As escolhas dos docentes via Edital, melhorou as capacidades e competências, pois concorrem sempre os comprometidos com a educação, embora não tenhamos facilidades em logística e acesso de transportes confortáveis.

As práticas sistêmicas promovidas durante as aulas do Parfor e que envolvem ações de lazer, recreação, atividades lúdicas, educação física sustentável, resgate dos jogos tradicionais e a realização de momentos junto a comunidades, sociedades e grupos de estudantes é a fotografia ideal para valorizar um projeto de extensão com manancial no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Convidamos outros cursos para compartilharem esta experiência exitosa e que já em tempos idos, realizamos sem associar e estabelecer relações com a extensão universitária. Isto mostra que a educação física promove entre nós, momentos de aprendizagens constantes. Eis o mistério de tanto sucesso.

Sem sombras de dúvidas que o incentivo a práticas corporais é um bom combustível para incorporar as práticas intelectuais. Toda a natureza deste curso envolve esses dois emuladores que se chocam oferecendo um excelente padrão de exposição social e que converte atividade de aprendizagem em programa de responsabilidade da extensão.

A consideração primordial é a compreensão de um modelo de sucesso atrelado ao programa de extensão universitária. Nesta mesma esteira, somos cúmplices do crime perfeito do bem, com assertiva da palavra para externar o quanto o processo de formação multicultural dos futuros professores contribui de maneira sustentável e alicerçada no bem comum.

Na sensibilidade para aplicação dos conteúdos didáticos da extensão no Parfor destacamos a contribuição efetiva dando vazão de crescimento intelectual que decorre para um amadurecimento profissional que garante qualidade de ensino e segurança cognitiva para os nossos utentes nesta batalha de formação profissional. É o belo criando o bom, o bem e construindo a natureza do saber fazer. A proposta integralizadora de conhecimentos formativos tendo como suporte às atividades de extensão superou nossas expectativas como conteúdos de aprendizagens. Podemos neste sentido, afirmar que o processo de construção do saber perpassa pela aproximação dos formandos com a sociedade, com os nichos sociais vigentes, com a comunidade estudantil, mas com o aproveitamento dos subsídios intelectuais em valores morais para evolução integral de nossos alunos. A prontidão de aprendizagem está alicerçada no desenvolvimento de atividades de caráter humanizador. Nada como os conteúdos do lazer e recreação para conduzir esta preocupação com a essência de quem aprendeu e externou sua aprendizagem no saber fazer. Isso é Parfor! O fornecimento de subsídios para a melhoria da capacitação foi a preocupação central e regular do PPC apresentado para a concorrência inicial do Parfor. Ufa! Vencemos. Vimos os desafios e enfrentamos com nobreza. Tivemos percalços inerentes à luta eterna e jamais deixamos o desânimo nos afetar. É tudo muito difícil quando a visão se faz parca. É tudo muito prazeroso quando a visão consegue enxergar além do horizonte da incapacidade oferecendo oportunidades concretas ao verdadeiro Ser que habita a Amazônia. Fizemos assim, por entender que o nosso escopo oferta o cálice da vida invocando a participação da sociedade estudantil em atividades que demandam a sociedade em geral. Na sombra de uma árvore,

afirmamos que a divulgação da extensão universitária age como suporte de aprendizagem no sentido de aproveitamento dos conteúdos de ensino da educação física. Assim, o céu se torna o limite para criar e recriar o sentido intelectual do movimento. Qualquer dúvida, faça exercício físico regularmente!

## REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2003.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; 2012.

GALVÃO, Juliane Suelen Gonçalves Rabelo. **Práticas corporais integrativas na educação física escolar: um caminho para a formação integral dos estudantes**. 2020. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes: Contendo a Doutrina do Direito e a Doutrina da Virtude**. São Paulo: Edipro, 2020.

SCIELO. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/>. Acesso em: 07/07/2023.

UFES. **O que é a extensão universitária**. Disponível em: <https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria>. Acesso em: 07/07/2023.

UFMG. **O que é extensão universitária?** Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/o-que-e-extensao-universitaria/>. Acesso em: 07/07/2023.

USP. **Cursos e atividades de extensão**. Disponível em: <https://www5.usp.br/extensao/cursos-de-extensao/>. Acesso em: 07/07/2023.



## **MOSTRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DA ÁREA RURAL NO MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA DO NORTE – AM**

---

**Fiorella Perotti Chalco** – Docente do Colegiado de Ciências Biológicas, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: fpchalco@uea.edu.br.

---

### **RESUMO**

Foi realizada uma Mostra de Educação Ambiental em uma escola municipal rural de ensino fundamental no município de Nova Olinda do Norte, Amazonas. A mostra teve como objetivo promover a conscientização ambiental de forma lúdica e interativa, proporcionando uma experiência enriquecedora para os alunos, pais e a comunidade de forma geral. A Educação Ambiental tem se mostrado uma grande ferramenta na busca por um futuro mais equilibrado e sustentável para o mundo em que se vive. Através do engajamento de indivíduos e comunidades. A Mostra contou com diversas atividades educativas e estandes temáticos, cada uma abordando um aspecto importante do meio ambiente. A atividade contou com seis temas: Cuidados com o meio ambiente; Poluição dos rios; Importância da mata ciliar; Reciclagem; Jogos e brinquedos com material reciclável e Coleta seletiva. A Mostra foi uma experiência enriquecedora para os alunos, professores e demais moradores da comunidade. Através das atividades interativas, eles puderam vivenciar na prática a importância da preservação ambiental e adquirir conhecimentos relevantes para a construção de uma consciência ambiental mais ampla. Através da disseminação do conhecimento e da conscientização ambiental, a mostra de Educação Ambiental deixou um legado duradouro, inspirando as crianças a serem protagonistas na transformação de suas realidades e na preservação do meio ambiente para as gerações futuras.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; Meio ambiente; Reciclagem.

---

### **ABSTRACT**

An Environmental Education Exhibition was held in a rural municipal elementary school in the municipality of Nova Olinda do Norte, Amazonas. The exhibition aimed to promote environmental awareness in a playful and interactive way, providing an enriching experience for students, parents and the community in general. Environmental Education has proven to be a great tool in the search for a more balanced and sustainable future for the world in which we live. Through the engagement of individuals and communities. The

Exhibition featured several educational activities and thematic booths, each addressing an important aspect of the environment. The activity had six themes: Care for the environment; Pollution of rivers; Importance of riparian forest; Recycling; Games and toys with recyclable material and selective collection. The Mostra was an enriching experience for students, teachers and other residents of the community. Through the interactive activities, they were able to experience in practice the importance of environmental preservation and acquire relevant knowledge for the construction of a broader environmental awareness. Through the dissemination of knowledge and environmental awareness, the Environmental Education show left a lasting legacy, inspiring children to be protagonists in the transformation of their realities and in the preservation of the environment for future generations.

**Keywords:** Environmental education; Environment; Recycling.

---

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem se mostrado uma grande ferramenta na busca por um futuro mais equilibrado e sustentável para o mundo em que se vive. Através do engajamento de indivíduos e comunidades. A abordagem pedagógica busca promover a conscientização sobre os desafios ambientais que enfrentamos, bem como estimular a adoção de práticas mais responsáveis em relação ao meio ambiente, visando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que entendam a complexidade do meio ambiente e seus problemas.

Segundo Carvalho (2021, p. 43), "a Educação Ambiental é um processo contínuo e permanente, que visa sensibilizar e conscientizar os indivíduos sobre a importância da preservação e do uso sustentável dos recursos naturais, buscando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa com o meio ambiente".

Alguns métodos são considerados essenciais para orientar e instrumentar as políticas ambientais. Entre elas estão: a sensibilização da sociedade, a incorporação do saber ambiental emergente no sistema educacional e a formação de recursos humanos de alto nível. Conforme Reigota (2001), é de consentimento da comunidade mundial que a Educação Ambiental deve ser aplicada em todos os locais que educam os cidadãos.

Para que haja conscientização, o trabalho deve se basear na ação e proporcionar a reflexão da população como um todo sobre o papel que podem desempenhar em seu meio ambiente. Sendo assim, cabe destacar que a Educação Ambiental assume cada vez mais o

papel transformador, no qual a correspondência dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento. Ao realizar uma atividade de educação ambiental, se promove à população uma compreensão fundamental dos problemas existentes com a presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos.

Mas é importante ter em conta que por si só, a Educação Ambiental não resolverá os problemas ambientais do planeta, mas pode influenciar decisivamente para isso, quando forma cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade, haverá uma mudança no sistema, que não será sem efeitos concretos (REIGOTA, 2001, p. 12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), criados pelo Ministério da Educação em 1997, salientam a importância de se instruir as futuras gerações, para que assim, venham a agir de maneira responsável e com sensibilidade, preservando o ambiente sustentável no presente pensando no futuro, além de reivindicar e respeitar seus direitos e os de toda sociedade.

Para Leff (2006), a questão ambiental emerge como uma problemática social de desenvolvimento, propondo a necessidade de normatizar um conjunto de processos de produção e consumo que, sujeitos a racionalidade econômica e à lógica do mercado, degradaram o ambiente e a qualidade de vida, que estão inevitavelmente associadas. E, para Rampazzo (1997, p. 158), os ambientes naturais mostravam-se em estado de equilíbrio dinâmico até o momento em que as sociedades humanas passaram, progressivamente, a interferir cada vez mais intensamente na exploração dos recursos naturais.

Foi realizada uma Mostra de Educação Ambiental em uma escola municipal rural de ensino fundamental no município de Nova Olinda do Norte, Amazonas. A mostra teve como objetivo promover a conscientização ambiental de forma lúdica e interativa, proporcionando uma experiência enriquecedora para os alunos, os pais e a comunidade de forma geral.

## **METODOLOGIA**

### **Área de estudo**

A mostra foi realizada em parceria com o Parfor e a Universidade do Estado do Amazonas (Núcleo de Nova Olinda do Norte) na Escola Municipal Presidente Kennedy, na comunidade Novo Uruçacanga, área rural do município de Nova Olinda do Norte, Amazonas. A escola tem 97 alunos e oferece as seguintes modalidades: Educação Infantil; Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano).

O município de Nova Olinda do Norte, no Estado do Amazonas, está situado na margem direita do Rio Madeira, na mesorregião do Centro Amazonense, possuindo uma área total de 5 578,132 km<sup>2</sup>, o acesso ao município é por via aérea fluvial e terrestre, está localizada a 160 km de Manaus em linha reta, sendo a primeira cidade subindo o Rio Madeira com uma população estimada em 38.665 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, com densidade demográfica de 5,47 hab/km<sup>2</sup>.

### **Preparação da Mostra**

Os acadêmicos do curso de Pedagogia do Parfor/UEA/Nova Olinda do Norte, que são professores da rede municipal e estadual da área urbana e rural do município, prepararam as atividades, maquetes, materiais reciclados, jogos e brinquedos, painéis com explicações e fotos para a Mostra de Educação Ambiental que foi prestigiada pela comunidade Novo Uruçacanga (alunos com seus familiares, professores e demais funcionários da escola).

Grande parte das maquetes e instrumentos foram confeccionadas com materiais reciclados, já mostrando para o público tudo o que pode ser reaproveitado. Os cartazes foram impressos com pequenos textos explicativos com vocabulário simples e fotos para ilustrar bem o que está sendo passado. Todo esse material foi elaborado pensando em deixar para a escola para que possam usar em suas atividades de pesquisa com os professores os brinquedos e jogos para a recreação e as lixeiras de coleta seletiva para incentivar a seleção de lixo reciclável para que possa ser reutilizado (Figura 1).

**Figura 1:** Organização dos materiais para a Mostra



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades práticas proporcionam grandes espaços para que o aluno seja atuante, tornando-se agente do seu próprio aprendizado, descobrindo assim, que aprender é mais do que mero conhecimento de fatos, interagindo com as suas próprias dúvidas, chegando a conclusões e a aplicação dos conhecimentos por eles obtidos (LAKATOS, 2001).

A Mostra contou com diversas atividades educativas e estandes temáticos, cada uma abordando um aspecto importante do meio ambiente. A atividade contou com seis temas: Cuidados com o meio ambiente; Poluição dos rios; Importância da mata ciliar; Reciclagem; Jogos e brinquedos com material reciclável e Coleta seletiva, descritos a seguir:

### **Cuidados com o meio ambiente**

A abertura da mostra foi marcada por uma reflexão sobre o conceito de meio ambiente e a importância de nos conectarmos com a natureza. Por meio de atividades ao ar livre, como caminhadas e observação da fauna e flora local, os alunos foram estimulados a apreciar e respeitar o ambiente natural que os cercava. Exploramos temas como a biodiversidade e a importância dos ecossistemas equilibrados para a sobrevivência de todas as formas de vida (Figura 2).

**Figura 2:** Maquete e exposição sobre cuidados com o meio ambiente



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## Poluição dos rios

Um dos temas mais relevantes para a realidade da comunidade rural foi a poluição dos rios. Os alunos foram sensibilizados sobre o impacto das ações humanas na qualidade das águas e nos ecossistemas aquáticos. Foi feita uma maquete representando o ecossistema de um rio e suas relações com a fauna e flora, mostrando os prejuízos que a poluição causa, permitindo que os alunos visualizem as características, relações ecológicas e importância dos cuidados com os rios. Os estudantes perceberam a importância de cuidar dos recursos hídricos para garantir a saúde dos ecossistemas e a disponibilidade de água potável (Figura 3).

**Figura 3:** Maquete e exposição sobre poluição dos rios



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## Importância da mata ciliar



Para complementar o tema da poluição dos rios foi explorado a importância da mata ciliar, explicando como essa vegetação nativa desempenha um papel vital na proteção dos cursos d'água e no equilíbrio dos ecossistemas aquáticos. Com exposição de fotos mostrando a composição da mata ciliar e vários exemplos, também foi realizada uma atividade interativa em que os alunos representavam as raízes e entravam por debaixo do solo, feito de TNT, segurando os caules das árvores, mostrando o importante papel dos vegetais, principalmente pelas raízes fazendo uma estrutura que dificulta a ocorrência da erosão do solo. Com isso, os alunos viram a necessidade de preservar e recuperar esses espaços (Figura 4).

**Figura 4:** Maquete e exposição sobre a importância da mata ciliar



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## **Reciclagem**

Transformando resíduos em recursos, aprendendo sobre a reciclagem e seu impacto positivo no meio ambiente, as crianças aprenderam a separar e reutilizar materiais recicláveis, transformando-os em novos objetos úteis. Ao compreenderem como a reciclagem contribui para a redução do lixo e a preservação de recursos naturais, os alunos se tornaram agentes multiplicadores da prática sustentável em sua comunidade (Figura 5).

**Figura 5:** Exposição de produtos recicláveis



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), a reciclagem é um conjunto de procedimentos de reaproveitamento para se obter novos produtos, através de materiais descartados. É considerada como uma das alternativas de tratamento de resíduos sólidos mais vantajosas para o meio ambiente e para a sociedade. A reciclagem traz vantagens como: redução do consumo de recursos naturais, energia e água, diminui o volume de lixo e consequentemente a poluição do meio ambiente.

Segundo Scarlat e Pontin (1992, p. 57), “a reciclagem é considerada a solução mais adequada, por razões ecológicas e econômicas: diminui os acúmulos de detritos na natureza, e a reutilização dos materiais poupa, em certa medida, os recursos naturais não renováveis”. Assim, adotar a reciclagem significa assumir um novo comportamento diante do ambiente, conservando-o o máximo possível.

### **Jogos com materiais recicláveis: uma diversão sustentável**

A educação ambiental não precisa ser apenas informativa; ela pode ser divertida e lúdica por meio de jogos e brincadeiras. Utilizando materiais recicláveis, as crianças aprenderam sobre a importância de reutilizar, enquanto se divertiam e estimulavam a criatividade. Vários jogos foram confeccionados e disponibilizados para a escola. Essa abordagem mostrou-se eficaz para envolver os alunos e incentivá-los a pensar em soluções sustentáveis (Figura 6).

**Figura 6:** Exposição e brincadeiras com os jogos e brinquedos recicláveis



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

## Coleta seletiva

O tema da coleta seletiva abordou o impacto direto das nossas ações no ambiente. Os alunos entenderam como a separação correta dos resíduos é essencial para o processo de reciclagem e a redução do acúmulo de lixo em aterros sanitários. Em parceria com a escola, implementamos um sistema de coleta seletiva, encorajando os alunos e suas famílias a adotarem práticas mais conscientes em suas casas (Figura 7).

**Figura 7 –** Exposição da coleta seletiva



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode fomentar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida,



quanto comunidades mais afastadas, nas quais residam alunos, professores e funcionários, potenciais multiplicadores de atividades relacionadas à Educação Ambiental implementadas na escola.

A Mostra de Educação Ambiental teve um impacto significativo nos alunos (Figura 8). Eles demonstraram entusiasmo e engajamento durante todas as atividades, evidenciando o interesse despertado pelo tema. Além disso, os alunos demonstraram compreensão dos conceitos ambientais abordados, como a importância da reciclagem, da preservação da natureza e da sustentabilidade, Figura 8.

**Figura 8:** Público geral participando da Mostra de Educação ambiental



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2023.

Ao final da mostra, realizamos uma avaliação informal com os alunos, na qual eles puderam expressar suas opiniões e aprendizados. A maioria demonstrou interesse em replicar as práticas aprendidas em suas casas e disse estar mais consciente dos impactos das ações humanas no meio ambiente. Todo o material produzido foi doado para a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra de Educação Ambiental foi uma experiência enriquecedora para os alunos, professores e demais moradores da comunidade. Através das atividades interativas, eles puderam vivenciar na prática a importância da preservação ambiental e adquirir conhecimentos relevantes para a construção de uma consciência ambiental mais ampla.

Através da disseminação do conhecimento e da conscientização ambiental, a mostra de Educação Ambiental deixou um legado duradouro, inspirando as crianças a serem

protagonistas na transformação de suas realidades e na preservação do meio ambiente para as gerações futuras.

Espera-se que essas vivências e aprendizados sejam internalizados pelos alunos e reflitam em suas atitudes cotidianas, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade do nosso planeta.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade: Práticas para o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: Editora Y, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMPAZZO, S. E. A questão ambiental no contexto do desenvolvimento econômico. *In*: Becker, D. F. (org.) **Desenvolvimento Sustentável: Necessidade e/ou possibilidade?** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997. p. 157-189.

SCARLATO, F. C.; PONTIN, J. A. **Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação**. São Paulo: Atual, 1992.

Extensão  
em Revista



**PROEX**  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

