



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cilene de Miranda Pontes

**Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação
de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM)**

Rio de Janeiro
2022

Cilene de Miranda Pontes

**Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM)**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria

Rio de Janeiro
2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P814 Pontes, Cilene de Miranda
Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM) / Cilene de Miranda Pontes. – 2022.
162 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Memória – Teses. I. Quadros, Laura Cristina de Toledo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cilene de Miranda Pontes

**Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM)**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Aprovada em 18 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Profª. Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire
Faculdade de Educação - UERJ

Profª. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Universidade do Estado do Amazonas

Profª. Dra. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho
Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os homens e mulheres que se dedicam e trabalham na educação, em especial os professores formadores e acadêmicos do PARFOR.

Aos meus pais, pela sua dedicação e educação proporcionada ao longo de minha vida.

A todos os meus irmãos que diretamente e indiretamente contribuíram com este momento ímpar de minha trajetória pessoal e profissional.

Aos meus filhos, Matheus Miranda Vieira, Jorgivan Lima Rocha e neta Laura Letícia Rocha, por me compreenderem nos momentos de ausência, principalmente nos momentos em que não foi possível estar ao lado de vocês.

vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida e a oportunidade de viver este momento tão sublime. Uma trajetória construída com muitos *Eus* que fazem a composição do mim mesma no percurso de caminhar para si. O navegar nas malhas da ciência e da educação não seria possível sem a partilha das histórias entrelaçadas às vidas que perfazem o meu traçado histórico e social na Amazônia Brasileira, em especial o Médio Solimões, por onde pude navegar nesses anos de formação e aprendizagem docente.

A minha eterna admiração e respeito à minha orientadora, Profa. Lia Ciomar de Macedo Faria, pela acolhida, amizade e orientação, durante esses anos de convivência, compartilhada no processo de doutoramento entre o município de Tefé-AM e o estado do Rio de Janeiro. Nos rincões da Amazônia Brasileira, nos aproximamos e compartilhamos de uma linda história, que deu sentido ao meu percurso de aprendizagem e amadurecimento pessoal e profissional. Na canoa da educação, transitamos rumo às transcendências ontológicas e axiológicas que conduziram o ser sujeito aprendente.

Externo aqui minha eterna gratidão à Banca Examinadora, que aceitou gentilmente o meu convite e conduziu de forma brilhante este momento tão especial, com compromisso e delicadeza de nos iluminar e nos presentear com suas ricas contribuições neste trabalho investigativo. Meu agradecimento especial aos professores: Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ), Dr. José Ribamar de Bessa Freire (UERJ); Dra. Lucinete Gadelha da Costa (UEA) e Dra. Maria Angélica de Gama Cabral Coutinho (UFRRJ).

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pela parceria constituída no Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER/UERJ/UEA) e por nos abrir as portas e possibilidades para a realização dos nossos sonhos de qualificação profissional.

O meu eterno agradecimento à linha de Pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História, pelo movimento de conhecimento e aprendizagem proporcionado nas aulas do PROPED, em especial aos professores e discentes que nos acolheram com muito carinho, durante o desenvolvimento do curso, em especial à Ana Chrystina Venancio Mignot, Lia Ciomar Macedo de Faria e José Gonçalves Gondra.

Ao Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna e Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella, pelo acolhimento e sabedoria na condução do DINTER/UER/UEA. À Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa, pela parceria e compromisso destinado neste processo de formação tão valioso de nossas vidas.

À grande amiga Jussara Cassiano Nascimento, pela amizade e acolhimento dado no Rio de Janeiro e, acima de tudo, pela partilha de saberes.

Às professoras, Dra. Rosana Glat, Dra. Sônia de Oliveira Câmara Rangel e Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna pelo acolhimento e carinho dedicado nos momentos embrionários do DINTER/UEA/UERJ em suas visitas no município de Tefé-AM.

Minha eterna gratidão à Professora Monica Dias de Araújo, pela amizade e companheirismo compartilhado durante nossa estadia no estado do Rio de Janeiro.

Meu agradecimento especial às professoras companheiras e guerreira da educação, pelo acolhimento e compreensão recebida nos momentos ímpares da minha vida pessoal e profissional, Adilma Portela da Fonseca Torres, Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta, Jane Lindoso Brito, Solange Pereira do Nascimento, Leni Rodrigues Coelho e Meire Terezinha da Silva Botelho de Oliveira, Teresinha de Jesus Souza Costa e Rosineide Rodrigues Monteiro.

Aos amigos que conquistamos ao longo desse percurso de formação e aprendizagem no Rio de Janeiro, Adriano Fernandes da Silva Júnior, Caren Victorino Regis, Wânia dos Reis Augusto Balassiano e Jaqueline Ferreira de Mesquita.

Aos professores egressos do PARFOR/UEA, meu cordial agradecimento pela prestimosa colaboração na realização desta pesquisa.

Minha gratidão pela amizade e companheirismo dos colegas do DINTER/UERJ/UEA, em especial Neylanne Aracelli Pimenta, Monica Dias de Araújo, Leni Rodrigues Coelho e Selma Barbosa Perdomo.

Minha gratidão pela compreensão e companheirismo recebido do Colegiado de Pedagogia, do CEST/UEA. Em nome da Profa. Dra. Raiziana Mary de Oliveira Zurra, cumprimento a todos os professores que nos ajudaram nessa conquista profissional.

Agradecimento e oportunidade que nos deram em nos qualificar profissionalmente.

Os remadores

[...]

*Uma canoa, quando passa,
é um violão de amor e graça....*

*O remador, em desafio,
sacode os remos, duros dedos,
e une seus sonhos e segredos
aos das florestas e dos rios...*

[...]

(ÁLVARO MAIA)

RESUMO

PONTES, Cilene de Miranda. **Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM)**. 2022. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Na tessitura desta pesquisa, navegamos nos movimentos da escrita de si, na busca de compreender, as trajetórias de vida pessoal e profissional de professores egressos do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA). A pertinência deste estudo investigativo perpassa pela compreensão histórica e social dos processos formativos vivenciados pelos professores em exercício profissional na rede pública de ensino, no estado do Amazonas. O recorte temporal selecionado teve como referência, o percurso de desenvolvimento curricular do curso no Médio Solimões, entre os anos de 2010 a 2021. Nesta produção, dialogamos com Delory-Momberger (2016), Josso (2004), Nóvoa (2012; 1997), Ricouer (2007), Passeggi e Barbosa (2008) e Nora (1993). A credibilidade científica sobre o objeto investigado teve como pressuposto, a concepção de uma ciência compreensível do sujeito humano, a partir da singularidade e da pluralidade do cotidiano, vivido na/pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, de professores que habitam no tabernáculo da história e da memória, seus modos de viver, pensar e agir. A proposta de tese foi norteada pela perspectiva de compreender a contribuição do curso, nos processos formação e transformação da vida pessoal e profissional de seis professores egressos do curso de Pedagogia no Médio Solimões. A propositura investigativa busca apreender as vozes docentes, os caminhos da memória, guiada pela abordagem qualitativa e pela prática da pesquisa biográfica. Os procedimentos metodológicos foram conduzidos por meio dos memoriais de formação, do Projeto Pedagógico do Curso e das entrevistas biográficas. Na composição da tese, os percursos da pesquisa foram traçados em quatro capítulos, buscando dar voz e visibilidade aos protagonistas docentes. No primeiro capítulo, discorro sobre os aspectos relacionados aos movimentos históricos individuais e coletivos que marcam a história de vida dos sujeitos da pesquisa, vividos em suas trajetórias de infância e escolarização. No segundo capítulo, na metáfora do canoieiro, os rios conduzem a história de vida dos sujeitos, demarcando o movimento histórico de institucionalização do programa PARFOR/UEA, no estado do Amazonas. No terceiro capítulo, discorremos sobre as políticas e práticas de formação desenvolvidas no curso de Pedagogia/PARFOR/UEA, no Médio Solimões. No quarto capítulo, identificamos as experiências que marcam as trajetórias de inserção profissional e profissionalização dos professores egressos, a partir dos lugares que ocupam nesse espaço/tempo. Nas considerações finais, destacamos a importância do curso, na construção de saberes docentes, para além da dimensão científica e tecnológica. O Solimões é o rio que comanda a vida e a profissão dos educadores que vivem na interpretação da Amazônia, seus lugares de passagens e travessias no campo da história da educação.

Palavras-chave: Memórias. Formação de Professores. Experiências. PARFOR/UEA.

ABSTRACT

PONTES, Cilene de Miranda. **A Voyage Through the Memories of Graduates of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers, in the Middle Solimões (AM)**. 2022. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

In the fabric of this research, we navigate the movements of writing itself, in the quest to comprehend the trajectory of the personal and professional lives of graduate teachers of the Pedagogy Course (PARFOR/UEA). The pertinence of this investigative study permeates the historical and social understanding of the formative processes experienced by the teachers in professional practice in the public school network, in the State of Amazonas. The selected time frame has a reference the path of curriculum development of the course in the Middle Solimões between the years of 2010 and 2021. In this production, we dialogue with Delory-Momberger (2016), Josso (2004), Nóvoa (2012; 1997), Ricouer (2007), Passeggi e Barbosa (2008) e Nora (1993). The scientific credibility of the investigated object has been based on the conception of a comprehensible science of the human subject, based on the singularity and plurality of everyday life, lived in/through personal, academic and professional lives of the teachers that inhabit the tabernacle of history and memory, their ways of living, thinking and acting. The thesis proposal was guided by the perspective of understanding the contribution of the course in the processes of formation and transformation of the personal and professional lives of six graduate teachers of the Pedagogy Course in the Middle Solimões. Through the paths of memory, we seek to apprehend the teaching voices, guided by the qualitative approach and by the practice of biographical research. The methodological procedures have been conducted through training memorials of the Pedagogical Project of the course and through the biographical interviews. In composition of the thesis, the research paths have been traced in four chapters, seeking to give voice and visibility to the teaching protagonists. In the first chapter, I discuss aspects related to individual and collective historical movements that mark the life history of the research subjects, experienced in their childhood and schooling trajectories. In the second chapter, in the metaphor of the canoeist, the rivers lead the life story of the subjects, demarcating the historical movement of institutionalization of the PARFOR/UEA program, in the state of Amazonas. In the third chapter, we discuss the training policies and practices developed in the Pedagogy/PARFOR/UEA course, in the Middle Solimões. In the fourth chapter, we identify the experiences that mark the trajectories of professional insertion and professionalization of former teachers, based on the places they occupy in this space/time. In the final considerations, we highlight the importance of the course, in the construction of teaching knowledge, beyond the scientific and technological dimension. The Solimões is the river that commands the life and profession of educators who live in the interpretation of the Amazon, its places of passages and crossings in the field of the history of education.

Keywords: Memories. Teacher training. Experiences. PARFOR/UEA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Imagem de canoeiro no centro do rio.....	60
Figura 2: Municípios do Amazonas contemplados pelo PARFOR/UEA (2009 a 2019).....	75
Figura 3: Localização da microrregião do Médio Solimões.....	101
Figura 4: Espaços de formação docente de pedagogia CEST/UEA.....	103
Figura 5: Local de formação de pedagogia em Alvarães-AM.....	105
Figura 6: Local de formação do curso de pedagogia em Uarini-AM.....	106
Figura 7: Escola Boa Esperança, na comunidade de Santa Rosa (Caiambé-AM).....	129
Figura 8: Escola ribeirinha na comunidade de Copeá (Fonte Boa/AM).....	134
Figura 9: Colação de grau de professores da educação básica em Uarini/AM.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação de eixos e unidades temáticas.....	28
Quadro 2: Perfil (auto)biográfico de professores egressos do PARFOR/UEA.....	37
Quadro 3: Dados nacionais sobre a implantação do PARFOR, de 2009 a 2021 no Brasil.	70
Quadro 4: Distribuição da carga horária do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA).....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEST/UEA – Centro Estudos Superiores de Tefé

EDUCA- Grupo de Pesquisa Educação em Contextos Amazônicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IFAM – Instituto Federal de Educação

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROLETRAMENTO- Programa de Formação Continuada de Professores

SUMÁRIO

	NOS CAMINHOS DO RIO: A ESCUTA DE SI.....	14
1	NA CARTOGRAFIA DAS MEMÓRIAS: ESBOÇOS E COMPOSIÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE, A VIDA E A HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MÉDIO SOLIMÕES.....	31
1.1	Entre rios e memórias: a vida entre páginas.....	36
1.2	Professor Sumaúma: entre rios e floresta, a vida de um educador em construção na Amazônia.....	38
1.3	Professora Bertholletia: o sonho de uma educação transformadora.....	43
1.4	Professora Vitória Régia: a rosa sonhadora.....	46
1.5	Professor Uirapurú: o canto da educação libertadora.....	49
1.6	Professora Hiléia: a vida é uma poesia.....	52
1.7	Professor Jatobá: entre a (re) existência e construção de si na Amazônia	54
2	NA CARTOGRAFIA DAS ÁGUAS: A VIDA E A ESCRITA DA HISTÓRIA DE PROFESSORES NO MÉDIO SOLIMÕES	59
2.1	Entre rios e floresta: o Parfor na Universidade do Estado do Amazonas....	67
2.2	Os memoriais na formação de professores amazônidas: a arte pública de tecer a figura de si	76
3	NA CARTOGRAFIA DA FORMAÇÃO: PERCURSOS E TRAVESSIAS.....	83
3.1	O Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA): concepções e formação.....	93
3.2	O currículo em ação: entre percursos e práticas.....	101
3.3	A pesquisa-formação e a reflexividade docente	108
4	NA CARTOGRAFIA DA PROFISSÃO: EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES EM RECONSTRUÇÃO	113
4.1	Entre experiências e práticas: o Ser balseira na educação	120
4.2	O tornar-se professor nas correntezas do rio Solimões.....	127

4.3	Entre limites e possibilidades: a realização de um sonho.....	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE.....	160
	ANEXO.....	161

NOS CAMINHOS DOS RIOS: A ESCUTA DE SI

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel.

José Saramago

No caminho dos rios, como se chega a ser o que é? Entre os vários percursos que realizamos na vida, seja no âmbito pessoal ou profissional, nós incorporamos a dinâmica biográfica do lugar onde vivemos e habitamos. Esses laços de comunicação com o mundo nascem no cotidiano da história, fluindo dos rios, dos igarapés e dos fluxos naturais e complexos que formam e compõem minha vida singular e plural. Esse tempo é marcado pelo corpo de saberes que configuram meu modo de viver e narrar, como mulher e professora.

A potencialidade da narrativa (auto)biográfica é concebida neste território como lugar de história e memória, pois nestes circulam outros modos de viver, narrar e guardar. Neste cenário, a pesquisa toma como foco, a centralidade da vida e do humano numa perspectiva distanciada de qualquer pretensão universal de conhecimento. Os rios, a canoa e o canoeiro entrelaçam a vida e a materialidade da história, onde o ser viajante singular e plural traça o seu próprio jeito de caminhar pelos lugares visíveis /invisíveis da Amazônia, atravessados pelo tempo vivido e o tempo narrado.

A medida do relógio confunde-se com a narratividade da vida, navegando muitas vezes na contramão da história. Ao narrar minha história de vida, também narro a história do “outro”, aquele que me parece “estranho”, que não faz parte de mim, diante da cegueira epistemológica criada em meu próprio corpo biográfico. Os rios que fluem dentro de mim demarcam historicamente os percursos inacabados de mim mesma, ao longo da vida e da profissão docente.

Assim, a escuta das vozes que ecoam nesse percurso, nos move na enunciação da palavra dada e no silêncio dos processos internos e externos que afetam as experiências vivenciadas na pulsão da vida e da existência. A escuta de si, conduziu-me ao encontro das dimensões narrativas do canoeiro, nos modos de sentir, ouvir e perceber, no caminho da escrita de si, os lugares de memória, que se perpetua, segundo Ricouer (2007), no movimento das lembranças e do esquecimento. Por meio da evocação das lembranças, podemos dar sentido aos momentos formadores (re) produzidos nas encruzilhadas da vida, da formação e da profissão. E nesse

repertório de movimentos, os percursos nos levam ao encontro dos rios, e assim formando o sentido vida, enquanto sujeito da história.

A minha formação é marcada pelo *ethos cultural* que configura o meu *eu* narrador aos *outros* narrados, cujos momentos vividos nas relações sociais, materiais e simbólicas marcam minha história de vida entre a memória e o esquecimento, a partir dos fluxos apreendidos nesta viagem. Na arte de navegar nas águas do Rio Solimões, expressamos nossa rede de representações, historicamente herdadas do lugar que ocupo nesse contexto. Os traços de filiação social e cultural nos permitem fazer o exercício da escuta, na busca da compressão dos sujeitos navegantes que trafegam pelos pequenos fragmentos e compõem o olhar do “eu” e do “outro”, enquanto princípios da alteridade presente, nos caminhos de uma vida biografada pelos percursos da existência humana.

Na cartografia dos rios e das águas, minhas identidades narrativas são entrelaçadas na perspectiva do outro. Entre o meu ser sujeito e o ser professora na/da Amazônia, é o lugar onde contamos e escrevemos a nossa história pessoal e profissional, acerca das condições da época e da cultura que vivemos. Minha simbiose histórica e social com o lugar é, neste instante, marcada pelo tempo presente, que me leva a registrar a importância da pesquisa, ao valorizar o sentido da vida humana. Os efeitos da pandemia atravessaram os oceanos, as cidades, e assim, percebermos na fragilidade da vida, a vulnerabilidade da essência humana, diante da morte biológica, psicológica e social. Vivemos momentos de muitas perdas, de dores e sofrimento, que de forma crucial redireciona as práticas e trajetórias sociais e humanas, mostrando a importância da vida.

Nas encruzilhadas da história e na temporalidade biográfica, o homem reescreve a vida, imprimindo novos percursos de aprendizagem humana e científica na busca da plenitude da vida. Os efeitos históricos produzidos pelas circunstâncias sociais afetam e determinam as histórias individuais e coletivas na contemporaneidade. O impacto produzido pela Covid-19 registra no tempo presente um movimento paradoxal de exclusão e resistência que mostram a importância da ciência no sentido universal e das ciências do humano, no que diz respeito à valorização da vida.

No Brasil, foi registrado em 16 de novembro de 2021, o quantitativo 663 mil mortos, no momento que escrevo a presente tese. O contexto da pandemia viabiliza com isso outros modos de viver e narrar a vida, a história do mundo e a ciência na busca pela cura de uma doença desconhecida. Ao rememorar esse acontecimento no tempo/espaço, mostram-se presentes as rupturas e transformações que forjam e evidenciam a perspectiva de novos rumos na história

dos homens. Um evento que nos torna testemunhas de um tempo de resistência, impulsionando um novo sentido à vida no planeta terra.

No processo de aceleração da história (NORA, 1993), vimos surgir no limite da crise histórica, o avanço tecnológico adentrando a educação, criando as salas virtuais, gerando certos conflitos e tensões, mediante as rupturas necessárias para desenvolver as atividades pedagógicas nas redes escolares da educação básica e nas universidades públicas e privadas. O isolamento social evidenciou a nossa derrocada social, mas também apontou novos rumos, novos olhares no sentido da busca de si e de nós, assim como a busca de um novo sentido para a vida.

Desses lugares de memória, as projeções de futuro me levam a olhar, no presente, o passado que carrega em minhas entranhas a marca da anterioridade do canoieiro que habita em mim, configurando o meu modo de ser e tornar-se docente nos espaços plurais da Amazônia. Não nasci professora, tornei-me professora com o tempo e no tempo, através das lentes da história e experiências formadoras. Na arte de navegar do canoieiro, revivo a imagem da professora que está ao redor dos rios e das matas, constituindo minhas identidades, no contraste de mim e dos outros, entre o egológico e ecológico que habita o meu ser.

O remo e a canoa mobilizam minha arte de saber e fazer no aprendizado docente, um percurso que se movimenta nas águas da história da educação e formação de professores no estado do Amazonas¹. Nos meandros do cotidiano, me identifico e me encontro com os outros membros de uma comunidade que nos leva ao porto desconhecido e complexo da educação. No murmúrio do rio e no silêncio da mata vou ao encontro do desconhecido, configurando meu corpo biográfico no espaço/tempo que por ora vivencio, renovando e ressignificando no cotidiano da história, os lugares que se transformam em aprendizagens formadoras. Delory-Momberger (2016, p.137) afirma que “[...] o modo de presença do indivíduo no mundo social resulta de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos”

Nasci em 1964, na cidade de Manaus-AM, em um ano marcado pelo governo militar, numa família composta por sete irmãos, cinco mulheres e dois homens. Filha de pais semiletrados, minha casa era um barco de porte pequeno, por meio do qual meus pais mantinham o sustento da família. As madeiras extraídas eram comercializadas e exportadas por

¹ O Rio Solimões é uma via fluvial que dá acesso aos diversos lugares da Amazônia Brasileira. Esse trecho corresponde respectivamente à confluência que vai desde o Rio Negro e se estende até a tríplice fronteira constituída pelo Brasil, o Peru e a Colômbia. O nome dado ao rio, encontra-se relacionado aos seus primeiros habitantes, os índios Sorimões que viviam ao longo do rio.

grandes empresas de madeireiras em Manaus - AM. De porto em porto, a vida, até meus oito anos de idade, era sempre uma aventura, interrompida pela decisão de fixar residência no município de Tefé - AM.

Minha infância foi marcada pelos rituais religiosos de meus pais, que tinham uma participação ativa na igreja Assembleia de Deus, em Tefé. Durante a infância e a adolescência, fui consideravelmente orientada pelos princípios de uma vida religiosa. Esses princípios evidentemente marcam minhas trajetórias de escolarização e conseqüentemente os modos de pensar e agir. Desde cedo, vivenciei, nos processos de escolarização, as forças homogeneizadoras da igreja católica na educação, as quais produziram coletivamente a mentalidade social do lugar. Os primeiros educadores foram os Padres Espiritanos e as irmãs Franciscanas Missionárias de Maria, que tinham como missão promover a fé e a expansão da igreja católica no Médio Solimões.

A decisão pelo casamento, em 1982, foi certamente um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional. Após o casamento, passei a morar na capital do Amazonas, lugar de tensões e conflitos que marcaram minha travessia pessoal e profissional de jovem interiorana na capital. Fiz a opção pelo magistério, através do curso de Habilitação Específica para o Magistério, no ano de 1983. Após esse, iniciei o curso de Pedagogia, pela Universidade do Amazonas (UA), com habilitação em Supervisão Escolar.

Na arte de aprender a remar, os movimentos de aprendizagem vividos nas instituições escolares e acadêmicas formaram e ancoraram minha identidade pessoal e profissional. Nas trajetórias de formação, a experiência vivida nos espaços sociais, familiares e institucionais configuradas no contexto das estruturas educacionais e das permanentes disputas de poder presentes no universo escolar configuraram os modos de dizer e narrar a vida. Nas escolas da educação básica, observei e sofri de forma latente, os movimentos da racionalidade técnica no espaço escolar. A rotina tecnicista me incomodava e me conduzia à busca de alternativas mais críticas humanizadoras no campo da formação docente.

No balanço “aporético” de minhas travessias, me dou conta de ser sujeito inacabado; uma professora marcada pelo pragmatismo escolar e pela existência da vida cotidiana. O trabalho desenvolvido nas escolas por onde passei, na educação básica, forjaram em minhas trajetórias de reconstrução e compreensão, novos sentidos na reconstrução da vida pessoal e profissional. Esse alargamento foi reconduzido pela retomada da consciência histórica e social, esboçando em minha própria história as possibilidades de transcender as práticas homogeneizadoras da racionalidade técnica.

No remanso da travessia, a entrada na universidade em 2010, como professora assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), contribuiu para a construção de novos horizontes e novas perspectivas na relação com o saber e o fazer, mediante a prática docente com a aprendizagem de adultos. Essa foi um movimento que nos mostrou a intensidade das experiências como uma fonte crível de conhecimento e de aprendizagem. Um percurso temporal e social que nos levou às cenas do cotidiano profissional e à realidade que nos cerca, e, com isso, influenciámos e interferimos nos lugares e nos espaços institucionais de formação.

Sabemos que nesse percurso de aprendizagem formadora, os saberes familiares, curriculares e profissionais armazenavam o meu “capital experiencial” (JOSSO, 2004) de professora aprendente, na busca pela autonomização e profissionalização docente. Ao longo da vida e do exercício do magistério, os movimentos vividos perpassam, segundo Josso (2004), por quatro circunstâncias de aprendizagens: a) os movimentos de autoformação, incorporados pelo processo autorreflexivo de si; b) os movimentos de heteroformação, vividos na relação com os outros; c) os movimentos articulados entre saberes e práticas docentes; d) os movimentos de ecoformação, viabilizados pela compreensão crítica.

Dessa forma, as experiências e aprendizagens constituídas na docência fecundaram e potencializaram a minha prática enquanto professora e pesquisadora, evidenciando os lugares de vivência e de pertencimento. Os atravessamentos produzidos nesse campo de aprendizagens abriram as possibilidades de romper com as práticas homogeneizadoras da racionalidade técnica presentes nos cursos de formação de professores. Sabemos que se trata, portanto, de um processo de luta permanente, uma vez que a dinâmica da pesquisa tem uma perspectiva de desmitificar e transpor as práticas institucionalizadas e cristalizadas no âmbito educacional.

Assim, nas marcas do saber docente, conduzidas pelo aprender a remar nas curvas da universidade na/da Amazônia, constatamos que ninguém nasce professora, mas torna-se professora com o tempo e no tempo. Esses deslocamentos materiais e simbólicos se tornam fontes de experiência e construção identitária. A dinâmica dos *momentos charneira* (JOSSO, 2004) foi possível mover e transformar a minha própria vida, circunscrita na consciência histórica de ser sujeito aprendiz. Na compreensão do tempo, os movimentos vividos na pesquisa, no ensino e na extensão formam o mosaico de saberes elaborados ao longo da vida e da profissão, partilhados no contexto da universidade.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2012) aponta que a afirmação da identidade profissional é um lugar de lutas e conflitos vivenciados nos movimentos de construção e ressignificação, de maneiras de ser e estar na profissão. Um processo constituído por três dimensões importantes: o desenvolvimento pessoal, relacionado com os processos de construção de vida do professor;

o desenvolvimento profissional, vinculados aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, ligado à execução do papel da instituição no cumprimento de sua finalidade educacional.

No exercício do magistério, os percursos de aprendizagem na universidade me levaram ao conhecimento do mundo acadêmico e científico desenvolvido nas práticas de pesquisa, ensino e extensão. O ser professora universitária ressaltava a importância do papel do professor universitário na compreensão crítica e transformadora da sociedade amazônica. A criação do grupo de pesquisa “Educação em Contextos Amazônicos” (EDUCA) proporcionou também a abertura de um espaço de reflexão e aprendizagens na educação. O grupo formado por dezesseis professores aguçava nossos interesses de pesquisa na área de educação, em especial a formação do professor. As dificuldades para criar um ambiente científico no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA) não é algo muito fácil, pois envolve uma conjuntura e uma estrutura propícias para o desenvolvimento do grupo.

O registro do tempo vivido na universidade evidencia a importância desses movimentos formadores na criação de espaços de mobilização da aprendizagem docente, nas trocas compartilhada de experiências e saberes constituídos na relação entre professores e estudantes. Nesses desdobramentos da ação docente, os pilares de uma prática reflexiva e crítica se tornam fundamentais na construção de conhecimentos necessários para a problematização, de sua ação cotidiana. Nesse sentido, no papel de formar professores cresce a importância da pesquisa no desenvolvimento profissional docente e evidentemente, a busca permanente pela autonomia intelectual e pedagógica.

Esse aprendizado, vivido na sensibilidade da história do aprendente e da minha relação com o saber, mostra que a história é a própria vida articulada por um projeto de conhecimento que acontece nos espaços familiares e institucionais. Os movimentos vividos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) nos levou à construção de novos conhecimentos, impulsionando a minha formação continuada na relação com a natureza, na qual atravessarmos, nos movimentos da história e da memória, os percursos possíveis, na (re) construção das minhas identidades. Nessa direção, o PROPED, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Linha de Pesquisa “Instituições, Práticas de Pesquisa e História”, através do DINTER, proporcionou pela Universidade do Estado Amazonas (UEA) e UERJ, constituiu-se um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional.

A proximidade com a pesquisa surgiu das experiências formadoras vivenciadas no curso de pedagogia (PARFOR/UEA), desde 2010, nas turmas ofertadas pelo programa no Médio Solimões. O contato produzido no tempo e na relação com o curso acenava, nesse percurso de

formação, para a relevância social do programa e, de modo particular, para a história de vida dos professores que ingressavam no curso de pedagogia, a partir dos lugares que ocupávamos naquele momento. Com isso, enfatizamos a importância do curso na formação inicial de professores em serviço, realizada entre os anos de 2010 a 2021, no Médio Solimões. Dessa forma, o curso foi conduzido pela Universidade do Estado do Amazonas, nos municípios de Tefé, Alvarães e Uarini, localizados no Amazonas.

O recorte temporal selecionado pela presente pesquisa teve como referência os percursos de desenvolvimento curricular na mesorregião do Médio Solimões. O programa de formação de professores PARFOR/UEA foi adquirindo ao longo desses anos maior visibilidade no campo da história da educação e da formação de professores. Os movimentos vivenciados na prática docente serviram de lentes para direcionar nossa curiosidade sobre a problemática da formação de professores que atuam na educação básica e ingressam nesses programas de formação. Sabemos que a oportunidade desses professores ingressarem em um curso de formação superior no Estado do Amazonas é uma possibilidade remota, diante das condições geográficas, políticas, econômicas e sociais que permeiam o cotidiano dos professores que atuam nas comunidades rurais, em escolas ribeirinhas.

Nesse cenário, a formação profissional torna-se representativa para o povo da Amazônia. Ela acende as luzes da qualidade social da educação nesse espaço temporal, na perspectiva de reduzir as desigualdades sociais, nos lugares mais longínquos do Brasil. No atendimento a esse público de professores da educação básica, sabe-se que a maioria reside e trabalha em espaços distintos do interior do Estado do Amazonas, dispondo apenas da formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 61 e 62, a formação a nível médio.

Nessa perspectiva, o método e a pesquisa tiveram como ponto de partida a problemática investigativa conduzida pela seguinte questão: qual a contribuição do curso de pedagogia nos processos formativos da história de vida pessoal e profissional de professores egressos do programa ofertado pelo PARFOR/UEA, no Médio Solimões? Diante da proposta da pesquisa, a orientação epistemológica foi norteada pelas seguintes indagações: a) qual o perfil pessoal e profissional que marca historicamente a trajetória de vida e a formação dos professores no curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvido pelo programa do PARFOR no Médio Solimões? b) Quais as representações e percepções que marcam historicamente a trajetória de formação dos professores no curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR no Médio Solimões? c) Como são entrelaçadas as relações construídas entre as trajetórias de formação e os processos de

desenvolvimento profissional, a partir da centralidade humana do ser e o fazer-se docente nos espaços plurais e multidimensionais da profissionalização docente.

De acordo com a problemática proposta, os objetivos da pesquisa foram guiados, tendo como princípio articulador da tese: a compreensão das relações entrelaçadas entre formação inicial e desenvolvimento profissional, os movimentos transformadores que influenciam em seus processos de profissionalização, (re) construção e ressignificação do saber e do fazer-se docente nos espaços de trabalho e docência.

Nesse intuito de produção da pesquisa e no desencadeamento da proposta investigativa foram: a) mapear a história de vida de seis professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo PARFOR, entre os anos de 2010 e 2021, no Médio Solimões; b) Interpretar, a partir dos memoriais de pesquisa-formação, as contribuições do curso de pedagogia, nos processos formativos da história de vida pessoal e profissional de professores egressos do PARFOR no Médio Solimões, entre os anos de 2010 e 2021; c) identificar, através das narrativas produzidas nos memoriais de formação, as representações e percepções que marcam historicamente as trajetórias de formação e inserção profissional dos professores egressos do PARFOR/UEA.

Assim, nos percursos da história e da memória, defendemos nesta tese, que o curso de formação em pedagogia (PARFOR/UEA) por meio da escrita de si, contribuiu para a ressignificação da história de vida pessoal e profissional dos professores egressos, configurando-se em um movimento histórico relevante na formação e profissionalização docente, no Médio Solimões, a partir dos objetivos traçados no caminhar da pesquisa.

Na realização deste estudo, dialogamos com Delory-Momberger (2016), Josso (2004), Nóvoa (2012; 1997), Ricouer (2007), Passeggi e Barbosa (2008) e Nora (1993). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como orientação teórica e metodológica a história de vida de seis professores egressos do curso de pedagogia,

Para compreensão e análise deste estudo, tomamos como referência, as construções que abordam as pesquisas biográficas em educação. Nesse sentido, a história e a memória da formação de professores integram-se nesta tese como uma possibilidade de romper com os cânones oficiais das ciências humanas e sociais, tendo como viés teórico e epistemológico as narrativas produzidas por fonte oral e escrita.

Destacamos nesse contexto, que as memórias de formação de professores foram mobilizadas neste estudo investigativo, a partir da prática fecundada nas narrativas docentes, justificando a nossa forma de selecionar e conduzir a pesquisa. Ademais, destacamos o olhar

epistemológico marcado pelas práticas educativas e investigativas desenvolvidas no campo da formação de professores do curso de pedagogia (PARFOR/UEA).

Essa caminhada foi marcada pela virada epistemológica das pesquisas em educação, desencadeada após a crise das mentalidades estruturalistas no campo das ciências humanas e da inserção das histórias de vida no campo da história da educação, reconduzindo as práticas e novas perspectivas no campo de saber docente. Assim, na linguagem ordinária de Certeau (1984), a gramática narrativa foi abrindo caminhos para a escuta sensível, desse homem comum, que vive o seu cotidiano. Dessa forma, essas experiências postulam novas bases para a ciência da educação. A potencialidade da narrativa (auto)biográfica é concebida neste território como lugar de história e memória, pois nele circulam outras linguagens, modos de viver, narrar e guardar.

As experiências formadoras vivenciadas no curso de pedagogia (PARFOR/UEA), nos anos de 2010 a 2021, mobilizaram o encontro com a presente pesquisa, afirmando a nossa necessidade de buscar respostas para as primeiras indagações que surgiram nos primeiros contatos com professores em formação, em serviço. Consideramos no caminhar da pesquisa, o contato e a proximidade com os professores cursistas e as experiências desenvolvidas como professora formadora do curso. Fomos levados ao encontro da pesquisa, tendo como foco as narrativas dos sujeitos, buscando compreender suas histórias individuais e coletivas.

No intuito de obter maiores aproximações e conhecimentos sobre o objeto de estudo proposto, consideramos importante fazer uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), no período entre 2012 e 2019². Os procedimentos de busca foram orientados a partir dos dados coletados no Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação em Rede (LER), coordenado pela Profa. Doutora Lia Ciomar Macedo de Faria.

Assim, os procedimentos do estado da arte desta pesquisa foram guiados pelas palavras-chave: memória docente, formação de professores e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). No levantamento realizado com a palavra “memória docente”, encontramos, no total de 360 obras consultadas, 50 dissertações e 12 teses de doutorado. O quantitativo de pesquisa encontrado nos revelou a importância da problemática, assim como a evolução de um conhecimento que potencializa as práticas no

² O levantamento de dados foi realizado, a partir de dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2012 a 2019, acesso nos dias: 30 de setembro de 2019; 02 de outubro de 2019 e 20 de março de 2020.

campo da formação de professores de Pedagogia, dando visibilidade às memórias docentes, por meio de memoriais de formação como fonte de pesquisa.

Nesse percurso, privilegiamos as pesquisas relacionadas à formação de professores no campo da Pedagogia. Assim, para a continuidade das buscas no Banco de Dados da Capes, focamos no objeto de estudo pretendido, através da palavra-chave PARFOR. Com esses dados, foram mapeados 84 trabalhos de pesquisa, dentre os quais 56 dissertações e 28 teses, situadas no período de 2012 a 2019, um número bastante significativo, no percurso de doze anos de institucionalização do programa no Brasil.

Nesse panorama histórico, os dados coletados expressam o crescimento e o interesse de muitos pesquisadores nesse campo de conhecimento, evidenciando a importância da pesquisa, no âmbito político e social da formação inicial e continuada de professores da educação básica. A relevância da temática teve maior repercussão nas questões políticas ligadas à implantação do programa e a inserção dos professores nas práticas de formação desenvolvidas nas regiões brasileiras, em especial a região Norte. Nesse caso, selecionamos o total de três teses, na perspectiva de apresentar, outras pesquisas que caminham na mesma direção da proposta de pesquisa.

Percebemos que os estudos investigativos possuem maior visibilidade nos programas em pós-graduação em educação, nos campos diversificados das licenciaturas, em pedagogia, matemática, ciências biológicas, educação física e letras. As universidades públicas passaram a dar maior valor a esses tipos de produção científica, no intuito de apreender as vozes docentes, a partir dos lugares que ocupam na sociedade. Dessas pesquisas, destacamos os estudos de Carvalho (2014), Oliveira (2015) e Ávila (2016), sentido de dar seguimento aos propósitos de compreensão e interpretação do objeto de estudo da tese.

Para Carvalho (2014), apresenta em sua pesquisa, a importância do curso de Pedagogia/PARFOR como um resultado bastante positivo para os professores pesquisados, demonstrando a importância do programa no Brasil. O curso tem fortalecido a construção identitária dos professores participantes. Com isso, ampliaram-se as possibilidades de reduzir as lacunas de formação no Brasil e dessa forma, o curso contribuiu para a ressignificação dos saberes e práticas no interior da escola e da sala de aula.

Por outro lado, Oliveira (2015) observa e destaca as limitações relacionadas à dimensão interativa entre os entes federados. O autor aponta ainda certas lacunas, geradas a partir de sua pesquisa em São Paulo de Olivença, no Estado do Amazonas. Entre várias dificuldades, o autor ressalta: a ausência de cursos de capacitação aos professores formadores; as dificuldades relacionadas aos meios de comunicação no interior do município onde ocorreu a pesquisa; a

ausência de uma política de garantia para acesso e permanência dos professores cursistas, bem como atraso do material de apoio pedagógico na base de formação.

Na concepção de Ávila (2016), a política emergencial dos cursos proporcionados pelo PARFOR, seguiram os ditames do capital, reproduzindo a formação mínima para os professores que ingressam nos cursos do PARFOR, no Estado do Mato Grosso do Sul. O autor ressalta uma política social de caráter compensatória, pois não soluciona as raízes geradoras da problemática nos estados brasileiros, principalmente as questões relacionadas a falta de condições materiais e operacionais necessárias no desenvolvimento pleno do curso. Na concepção do autor, o compromisso político e social na ampliação dos cursos de formação docente, deve manter uma estrutura que possa garantir essa democratização de acesso ao ensino superior de forma digna.

A produção encontrada, nos mostra o crescimento e a importância da pesquisa, na compreensão das relações “entre os saberes construídos na formação e a realidade concreta da prática educativa” (BRAGANÇA, 2012, p. 113). Dessa forma, atribuímos o sentido, aos aspectos necessários ao exercício reflexivo apreendido, na busca e na compreensão do objeto de estudo, como instrumento de superação das práticas cristalizadas no cotidiano escolar. O ato de refletir sobre essas práticas revelam um processo de conhecimento vital na transformação de concepções e práticas, transformando as imagens da docência para si e para os outros, ou seja, a recriação da identidade profissional.

Nesse percurso investigativo, a trajetória da pesquisa qualitativa foi viabilizada pela abordagem biográfica, dando sentido e concretizando na materialidade e na subjetividade, os caminhos da prática da história de vida, na construção de dispositivos pedagógicos e pesquisa, dedicados a novos sentidos na formação de professores. O desejo e o grande desafio nessa busca teórica e metodológica consistiram em encontrar novos percursos de aprendizagem que viabilizassem a construção de novos valores e crenças que pudessem orientar as nossas escolhas teóricas e epistemológicas na construção da pesquisa.

Nos caminhos da escrita de si, encontramos nas narrativas biográficas o potencial mobilizador de uma linguagem ordinária, proporcionada pela virada epistemológica, conduzida pela crise das mentalidades estruturalistas no campo das ciências humanas. Dessa forma, entre as tensões produzidas pela ciência cartesiana e as ciências humanas, surgiram grandes conflitos em torno das explicações universais, principalmente aquelas que tratam da natureza humana. Com isso, nos percursos da linguagem, abriram-se novos caminhos na construção de conhecimentos, ligados ao homem comum que vive o seu cotidiano, postulando novas maneiras de pensar a ciência do humano.

A partir dessas bases teóricas, para fins de apresentação da pesquisa, tivemos como *corpus* principal, o arquivo composto por seis memoriais de pesquisa - formação, produzidos por professores egressos do curso de pedagogia, no percurso de formação inicial. O memorial foi um recurso pedagógico, adotado como modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme projeto pedagógico do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA).

Os memoriais de formação constituíram-se na materialidade da história, uma fonte documental relevante para a pesquisa, tanto como fonte (auto)biográfica, como um dispositivo significativo que foi desenvolvido na prática de formação inicial de professores, do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA). A construção de memoriais de formação, surge da dinâmica de pesquisa e a formação, uma atividade que envolve a realização de múltiplas oficinas e a escrita direcionada por uma prática reflexiva.

Dessa forma, a experiência da escrita de si, proporcionada pela prática discursiva de relatar e contar, produz sentido aos movimentos de transformação de si, que ocorrem ao longo de uma história de vida pessoal e profissional. Nos percursos da história e da memória, os processos de biografização³, compõem as histórias individuais e coletivas. Para Delory-Momberger (2011), as experiências humanas são construídas biograficamente, nas circunstâncias da vida cotidiana, configurando e integrando o indivíduo em seu sistema de representações e saberes biográficos.

O termo memorial possui em sua origem etimológica, dois significados, a do grego “*mnemis*” e do latim “*memoria*”, que remete, segundo Ricouer (2007), à fenomenologia da lembrança. Assim, o objeto da memória e própria lembrança, que carrega no termo semântico da palavra, o sentido de preservação, continuidade e descontinuidade na conservação da memória. Na prática educativa, os memoriais de formação carregam em sua herança genética a prática teórico-metodológica desenvolvida no campo da história de vida, apesar de sua procedência ter sido bem anterior ao séc. V a. C, com a bios grega (PASSEGI; BARBOSA, 2008).

A enunciação constituída pelos fragmentos de memória é entendida, neste contexto, como um ato de crença e rompimento das concepções cristalizadas nas práticas docentes. A dimensão constitutiva da narrativa de si possibilita um olhar que se distancia das fronteiras dogmáticas da ciência universal, pois o sujeito torna-se leitor e enunciador de um discurso

³ A biografização é um neologismo da palavra biografia, que segundo Delory-Momberger (2016, p. 140) define a essência do sentido biograficidade, ou seja, “o código pessoal segundo o qual “lemos” e “falamos” as novas experiências, das quais nós nos “apropriamos” (aneignen) de forma subjetiva, em estruturas de ação generalizadas”.

intersubjetivo. Nesse sentido, a verdade produzida pelo narrador é a construção de sua própria verdade, na qual o discurso é ressignificado e reconduzido pela própria natureza reconstrutiva e seletiva da memória.

Uma vez, instaurada e organizada, no chão da universidade e da escola, essa perspectiva segue, segundo Josso (2002), por três caminhos importantes: os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Sua natureza epistemológica constitui-se em aprofundar a compreensão dos processos de formação a partir do sujeito aprendente. Assim, nesse contexto, ganha importância as narrativas autobiográficas como expressão pública de si.

Nesse sentido, partir do contexto de formação de professores no Médio Solimões/Amazonas, selecionamos a prática e o *locus* desta pesquisa. Buscamos, através das narrativas escritas nos memoriais, uma fonte crível de conhecimento, no qual a compreensão e a interpretação encontram-se embasadas na experiência do cotidiano, vivenciado pelos professores egressos do curso de Pedagogia, oferecidos pelo PARFOR, no Médio Solimões.

O caráter autoformativo do ser humano, acontece “na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação para uma tomada de consciência individual e coletiva” (NÓVOA, 2010, p. 167). Isso faz com que o método autobiográfico possa ser utilizado simultaneamente como instrumento de investigação e como instrumento de formação, oportunizando aos envolvidos uma experiência formativa, em que tanto o pesquisador quanto os participantes atuam como sujeitos ativos em todo o processo, implicando um trabalho pessoal e coletivo.

Para a realização dessa pesquisa foram selecionados seis professores, composto por três mulheres e três homens. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi conduzida pelos seguintes critérios: ser egresso do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA), na região do Médio Solimões; ter um perfil de experiência profissional de no mínimo de três anos de docência; ser professor da rede pública de ensino na educação básica na região; ser professor residente dentro/fora do local de formação. Por uma questão ética, optamos por preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizando codinomes, na apresentação dos narradores e colaboradores.

Com essa definição, assumimos uma postura mais abrangente da pesquisa, na opção dos sujeitos, em função de dar voz aos professores que se destacam em sua performance escriturária. Partimos, portanto, dos lugares de fala e experiências pessoais e profissionais, que atuam na educação básica, na região do Médio Solimões e da história de formação de professores como um campo complexo e multirreferencial do desenvolvimento profissional docente.

Para Josso (2004), a natureza humana emerge no/com o tempo por vias singulares e plurais, por meio da história individual e coletiva dos sujeitos. Pensar sobre essas diferenças

que caracterizam o ser humano, tem potencializado e legitimado a construção de novas bases teóricas e epistemológicas de uma ciência multirreferencial, cuja especificidade envolve outras possibilidades de conhecimento da humanidade na contemporaneidade. Falamos de uma experiência individual e coletiva fecundada na pessoa, na cultura e na existencialidade, dando sentido e determinando a raiz social do sujeito na sociedade.

Portanto, o percurso metodológico teve como referência epistêmica, a narrativa dos sujeitos, levando em consideração o tempo vivido e o tempo narrado. Partindo desses pressupostos iniciais, os movimentos de compreensão das memórias autobiográficas foram conduzidos por três movimentos de interpretação: a leitura cruzada, a leitura temática e interpretativa dos fragmentos de memória (SOUZA, 2004), registrados nos memoriais de formação e no campo teórico e epistemológico da história de vida.

A história de vida é o ponto de partida de valorização das experiências, na condução dos instrumentos de compreensão e percepção do espaço e diferença. Esse movimento é configurado por Josso (2010, p. 67), levando em conta níveis de reflexão: “a) da consciência descritiva, que transforma a imagem em signo; b) da consciência cognitiva ou explicativa; c) da consciência espiritual ou compreensiva, em elaboração de uma interação”.

A análise dos dados, foram mediadas pelas narrativas autobiográficas, tendo como processo de construção, a perspectiva hermenêutica de Ricouer (2007), que nos ajudou a fazer uma leitura crítica, reflexiva e interpretativa dos dados coletados, nos memoriais de pesquisa e formação, projeto de curso e entrevistas coletadas com os professores egressos de pedagogia (PARFOR/UEA)

Ancorada nas práticas da abordagem biográfica, tomamos como referência os princípios metodológicos, que nos levaram a criar novos espaços de autonomização e responsabilização das aprendizagens mobilizadas pelo próprio sujeito, ou seja, uma busca de transformação de si mesmo, mediante a capacidade crítica e reflexiva de perceber e interferir nos espaços onde vive. Os memoriais foram interpretados a partir da análise temática de três eixos que compõem os memoriais de formação, conforme o quadro 1, abaixo relacionado. Com isso, a triangulação dos dados das narrativas foi entrecruzada com os procedimentos de base, adotados no percurso da pesquisa, obtida neste contexto através dos recursos, assim descritos:

a) A análise documental de fontes primárias e secundárias, de posse da Universidade do Estado do Amazonas que foram: a) Os memoriais de formação, produzidos pelos professores em formação continuada como dispositivo de pesquisa formação; b) As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR, oficializado pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

b) Utilizamos como recurso metodológico a entrevista biográfica, que foi realizada no intento de preencher algumas lacunas, nas informações coletadas nos memoriais de formação e os Memoriais de formação, que se constituíram como principal fonte na busca dos vestígios produzidos pelas narrativas dos professores. Esse documento teve como olhar as suas trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Quadro 1- Apresentação dos eixos e unidades temáticas

EIXOS/ UNIDADES TEMÁTICAS		
História de vida estudantil	História de vida Acadêmica	História de vida profissional
1 Vida familiar 2 Vida escolar 3 Itinerâncias de formação acadêmica	1 Representação de entrada no programa de formação na universidade 2 Desafios e dificuldades encontradas 3. Relação entre saberes teóricos e disciplinares 4. Representação de formação docente	1 Reflexão da prática docente 2 Formas de opção profissional 3 Representações da experiência docente e práticas pedagógicas 5 Ressignificação dos saberes 6 Perspectivas e desafios do ser e tornar-se professor/a

Fonte: A autora.

Nesse sentido, o cruzamento da pesquisa, foi viabilizado pela leitura entrecruzada dos memoriais de formação, o Projeto Pedagógico do Curso (PARFOR/UEA) e entrevistas biográficas realizadas com os seis professores egressos do curso de pedagogia. As trajetórias de formação pessoal e profissional, demarcam suas histórias individuais e coletivas, delineando seus processos de biografização como educadores e sujeitos aprendentes. Partimos dessa forma, do ponto de vista dos narradores, buscando compreender, os percursos conduzidos pelos docentes, nas dimensões da vida, formação e trabalho. A credibilidade científica tem como referência as experiências formadoras que deram sentido e significado à vida profissional desses educadores no Médio Solimões.

Orientada pelos argumentos, orientações teóricas e metodológicas da pesquisa, nosso intuito em apreender os objetivos traçados pela pesquisa, organizamos a presente tese em quatro capítulos. O percurso de interpretação e compreensão das memórias docentes, foi conduzido pelos pressupostos da cartografia social e geográfica que envolve a biodiversidade Amazônia Brasileira. Diante dessa realidade buscamos compreender a realidade multidimensional da Amazônia, enquanto espaço-temporal da pesquisa configurada neste contexto, uma vez que:

A cartografia é um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” Tudo o que servir para cunhar matéria

de expressão e criar sentido, para o cartógrafo, é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender (ROLNIK, 1989, p. 15 apud RICHTER; OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Nessa trajetória, tratamos no capítulo 1 do perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa, apresentando os professores narradores, com destaque às suas histórias de vida e formação, por meio de um mergulho em suas memórias de infância e escolares, no vasto Médio Solimões, no Amazonas. Nesse processo, fazemos a analogia do canoeiro, com o homem tradicional da Amazônia, um elo entre a narradora e os narrados. Pretendemos, dessa forma, compreender: quem são esses professores? Onde nasceram? De onde vieram e como lidam com esse lugar e com suas experiências formadoras? Esse mapeamento entre sujeito, sociedade e cultura se torna importante no sentido de conhecer o movimento interpessoal e intersubjetivo que configura o modo de viver e narrar desses sujeitos no referido contexto.

O capítulo 2 nos conduz ao remar pelas águas, adotando na metáfora do canoeiro, o sentido da vida do homem e da mulher amazônica. Nos movimentos históricos de exploração e colonização da Amazônia Brasileira, podemos contemplar no cotidiano da história, as memórias individuais e coletivas que forjam a identidade desses sujeitos. Nesse capítulo também apresentamos os percursos históricos e sociais que permeiam o Plano de Formação de Professores da Educação Básica como programa nacional de formação de professores no âmbito Universidade do Estado do Amazonas, no Médio Solimões.

Na continuidade da escrita, no capítulo 3, refletimos sobre a política de formação institucionalizada pelo curso de pedagogia (PARFOR/UEA), no contexto do Médio Solimões. Dessa forma, buscamos na cartografia da formação dos professores os movimentos que sinalizam a importância e a viabilidade do curso na formação inicial dos professores da educação básica nesse contexto histórico de implementação e consolidação do Plano Nacional de Formação da Educação Básica (PARFOR), pela Universidade do Estado do Amazonas. A discussão tem como referência a prática curricular desenvolvida nesse contexto particular da Amazônia, demonstrando as dimensões políticas e pedagógicas do curso.

No capítulo 4, buscamos compreender na cartografia da profissão, os movimentos experienciais que dão sentido ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade docente. Nesse aspecto, as identidades narrativas dos sujeitos evidenciam nos aportes teórico e científico, as narrativas autobiográficas como um princípio epistemológico importante na integração das experiências formadoras, vividas pelos professores egressos neste contexto. As

experiências formadoras dos professores nos percursos são compreendidas á luz das narrativas de si e do tecido histórico produzido entre a formação e a profissionalização docente. Essa singularidade é marcada por um sistema complexo de atos, desejos, sonhos e projeções de vida pessoal e profissional, evidentemente tecidos e mediatizados pelo contexto escolar e profissional, uma perspectiva de compreender o ser e o tornar-se docente na Amazônia.

Com isso, aprofundamos as reflexões, a partir das leituras dos memoriais resultantes das narrativas dos sujeitos da pesquisa, para um reolhar do ponto de vista da pesquisadora, isto é, o movimento de transformação pessoal, profissional que aponte contribuições da pesquisa-formação para outros movimentos e ações de formação docente. Assim, nessa metáfora-realidade da canoa que nos conduziu de forma indelével, adentramos nas narrativas do encontro entre as pessoas, cujo processo de formação pelo Parfor foi capaz de conduzi-las no tempo histórico e social de ressignificação das suas histórias. Logo, como pesquisadora e narradora, os estudos investigativos propõem a navegar em outros horizontes e percursos da vida.

1 NA CARTOGRAFIA DAS MEMÓRIAS: ESBOÇOS E COMPOSIÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas nada do que vivemos
Tem sentido se não tocarmos nos corações das pessoas
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe; braço que envolve;
Palavra que conforta; silêncio que respeita.
Alegria que contagia
Lágrima que corre; olhar que acaricia,
Desejo que sacia; amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo;
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta, nem longa demais
mas que seja intensa
Verdadeira, pura... Enquanto durar*

Cora Coralina

Pensar sobre as narrativas de formação é pensar sobre a vida, pois são delas que nascem as possibilidades de ir ao encontro dos diferentes Eus que habitam em meu ser. Em um olhar atento e sensível, vislumbramos o pensamento de Cora Coralina, cujos movimentos de recordação carregam na lembrança a percepção que nos leva a pensar sobre a própria vida, nos fluxos de caminhar para si e saber viver. Esse percurso não é fácil e nem difícil, mas um jeito de caminhar, que envolve afetos e desafetos, alegrias e tristezas, intenções e frustrações conduzidas por momentos de conforto e desconforto. Cada etapa da vida é um ciclo que se abre no movimento das reminiscências e das experiências da escrita de si.

O mergulho no imaginário poético de Cora Coralina, no formato das memórias narrativas, expressa na tessitura da biografia educativa, dá o tom e o sentido para compreender os movimentos históricos e sociais que compõem as dimensões formadoras e autoformadoras de caminhar para si (JOSSO, 2004), de seis professores egressos do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA). Dessa forma, a viagem apreendida na cartografia das memórias parte do interesse em discutir e refletir sobre os percursos teóricos e epistemológicos que embasam a experiências de vida e as práticas de formação de professores desenvolvidas neste contexto.

Nosso foco de interesse parte dos movimentos históricos e sociais de professores da educação básica. Partimos da compreensão de que, nas últimas décadas, as discussões em torno da problemática da formação de professores da educação básica têm se intensificado em um campo das disputas permanentes no terreno das políticas sociais. Essas disputas forjam, no conjunto das práticas, ações voltadas para melhorar a qualidade da educação básica.

Ao longo da história, as ações consolidadas para a formação de professores no Brasil foram limitadas e condicionadas pelos processos de globalização e naturalização do neoliberalismo ascendente. Dessa forma, os marcos legais de desenvolvimento capitalista delinearão as práticas, as regras e as normas da educação. Por outro lado, também se criou nesse embate um jogo de forças entre defensores e pesquisadores, abrindo aos poucos outras possibilidades para a qualificação profissional de professores. Nesse movimento de tensão e conflito, a luta permanente em prol da educação pública e, de modo particular, o campo da formação de professores (NÓVOA, 2017), foi mobilizando e propondo novas perspectivas de formação para os docentes que atuam na educação básica.

Nesse emaranhado da história, os movimentos de formação inicial e continuada foram adquirindo sentido e significado em diferentes épocas, provenientes das reformas educativas e do crescimento das pesquisas em educação. Esses movimentos influenciaram e determinaram o campo de saberes e práticas docentes no âmbito da sociedade brasileira e amazônica. Os rumos da educação traçados pelas políticas nacionais, principalmente nas últimas três décadas, reverberam a tendência de expandir os anos de escolarização da população menos favorecida, através de uma infraestrutura na educação básica.

Na esteira da educação básica foram criadas várias alternativas de ampliação da formação superior no Brasil, utilizando diversos recursos de atendimento a formação dos professores no Brasil (GATTI, 2015). Com essas estratégias no campo das políticas educacionais, pretende-se reduzir o quantitativo de professores que atuam nessa etapa sem formação no ensino superior.

Desse modo, nas tramas do contexto político e social vigente, surgiram as políticas emergenciais de formação de professores, nos países do terceiro mundo. Nessa linha de frente, os percursos da educação básica definem os rumos da formação para um grupo específico de profissionais que vivenciam as disputas permanentes entre a carreira, a remuneração salarial e a valorização dos profissionais que atuam na rede pública de ensino. Esse entorno político e social da formação docente emerge de políticas nacionais na busca remanescente de atenuar a problemática vigente. Ressalta-se que o processo formativo não se resume ao espaço e ao tempo da sala de aula. Nesse fluxo educativo, as demandas e as relações de forças históricas e sociais entrelaçam os diferentes movimentos e práticas de formação de professores.

Diante desse viés histórico e social, a crescente demanda para alcançar as metas de desenvolvimento do capital econômico foi ditando e privilegiando os caminhos, as regras e as normas de formação tecidas concomitantemente nas narrativas da qualidade de aprendizagem dos estudantes da educação básica. Nesse escopo social, surgiu na emergência da história, a

preocupação com a formação docente, que sempre teve como alvo as mudanças científicas e tecnológicas reproduzidas no seio do movimento das políticas neoliberais.

A problemática de formação de professores, em especial os professores da educação, remonta aos primórdios da educação escolar na Amazônia, que teve como primeiros educadores, os padres Franciscanos da Ordem de Santo Antônio de Lisboa. Esses chegaram em 1617, com a criação do Forte do Castelo, cuja missão era catequizar e pacificar os índios da Amazônia e instruir os filhos dos colonos. Com a mesma finalidade educacional, as Irmãs Carmelitas assumem o papel de educar as crianças indígenas.

Os primeiros movimentos educacionais no estado do Amazonas representaram, acima de tudo, o interesse dos colonizadores em manter o domínio religioso, na região com a finalidade de política de conquistar e pacificar os índios encontrados, tornando-os servos fiéis à Igreja Católica. Sabemos que não existiu prodígio e nem bondade, aos poucos foram surgindo as Vilas que ao longo do tempo, transformaram-se em pequenas cidades, dando abertura para os primeiros passos simbólicos das luzes da educação pública na Amazônia Brasileira.

No papel de avaliador e inspetor educacional Gonçalves Dias⁴ citado por Freire (2011), visitou as vilas e povoados do rio Negro e Solimões, relatando a precariedade da educação pública nos municípios supracitados pelo autor, destacando na época, a falta de escolas e de professores e a presença de professor leigo em sala de aula. Após a sua inspeção ocorrida em 1862, o seu relatório produziu, grande repercussão no âmbito da educação local, ao introduzir as primeiras iniciativas de escolarização, assumida pela Província do Amazonas no Médio Solimões, providenciando a criação de escolas e a formação dos professores.

O relatório critica a ausência, em algumas escolas, de papel, caderno, livro, carteiras, mesas e outros objetos indispensáveis, questionando também o currículo, especialmente o de aritmética, bastante defasado, pois ensinava ainda as tabuadas portuguesas com seu antigo sistema de pesos e medidas, quando, inclusive, em Portugal já se havia adotado o ensino do sistema decimal. No entanto, uma das conclusões mais importantes de Gonçalves Dias está relacionada ao ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa. Precursor de uma etnografia da sala de aula, ele acompanhava o professor em plena atividade, inspecionava os cadernos dos alunos e observava que estavam com “muitos erros de ortografia e lastimável emprego de letras grandes”, verificando, em seguida, que os erros não estavam apenas nos cadernos, mas nos próprios livros de onde as cópias eram feitas. O problema consistia no fato de que os livros impressos eram “modelos de cacografia, em vez de translados” (DIAS, 1961 apud FREIRE, 2011, p. 136).

⁴ Gonçalves Dias (1823-1864) foi um renomado poeta do Romantismo brasileiro, professor e etnógrafo. Nasceu em Caxias, no Maranhão. O poeta participava de um grupo que pertencia à Comissão Científica do Império e, a pedido do governo da Província do Amazonas, o Sr. Manuel Clementino Carneiro da Cunha, recebeu a incumbência de visitar as esparcas escolas que existiam na província, em 1861. No percurso de sua visita, viajou do Rio Negro ao Rio Solimões. No papel de etnógrafo, descreveu a situação crítica da educação no Médio Solimões, cuja sede estava concentrada em apenas três escolas, em precárias condições e sem professores formados. Em seu relatório publicado em maio de 1862, o relator destaca as dificuldades, os índices de evasão por conta da peculiaridade da região e a falta de professor qualificado (FREIRE, 2011).

A lacuna histórica de formação é uma questão que perdura na educação brasileira de forma latente, sempre lembrada nos momentos de crise econômica e, em detrimento de uma política desenvolvimentista que tem responsabilizado o profissional da educação pelo fracasso escolar. Essa lógica dominante desvalorizou e negou a importância do professor no desenvolvimento da sociedade. A desigualdade e o descaso por uma política nacional de formação e valorização docente torna-se mais evidente nos governos atuais. A força neoliberal, potencializada na contemporaneidade, tem interferido de forma avassaladora na formação continuada e na desvalorização do profissional da educação.

O acesso ao ensino superior ainda é privilégio de poucos na mesorregião do Médio Solimões, considerando a distância social, econômica e cultural produzida historicamente na região norte e especificamente dos municípios no estado do Amazonas. Talvez a criação de uma política mais justa de reintegração da Amazônia nas políticas nacionais possa possibilitar a construção de uma melhoria na qualidade da educação para os professores na Amazônia, uma vez que as oportunidades de acesso ao ensino superior são bastante reduzidas nas comunidades locais e ribeirinhas. Esse acesso é favorecido pela unidade da Universidade do Estado do Amazonas, o Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA), localizado no município de Tefé-AM.

Ao discutir a problemática neste contexto plural e multidimensional das práticas de formação no Amazonas, estabeleço um olhar historiográfico que é marcado pelos modos como se constrói, ao longo da vida e da prática docente, apropriações e interpretações do mundo em que vivemos. Trazer à tona os processos formativos do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) no Médio Solimões é uma forma de reinterpretação do passado que dialoga com o presente na pretensão de preservar o lugar de memória do curso (NORA, 1993).

A identidade docente constituída neste contexto se dá no reconhecimento de si em sua própria história de vida, dando-lhe acesso a diferentes memórias, que comportam as representações e a subjetividade do ser e do fazer docente em uma disputa permanente da consciência de si, nas suas concepções e interpelações do mundo do “eu” e do “outro” no processo de reconstrução do eu pessoal e do eu profissional. Assim, a memória como escrita da história de si são construções que se inscrevem na subjetividade através de representações individuais e coletivas, na qual o “eu ganho consciência de si em comunicação com outros, pela sua evocação e socialização” (CATROGA, 2015, p. 15).

Para Candau (2016, p. 13), a memória atua na construção da identidade do sujeito como “um trabalho de reapropriação e negociação que cada um deve fazer a seu passado para chegar

a sua própria individualidade”, sendo um processo memorial. A memória é uma força da identidade que joga com as fronteiras da alteridade flexível e é aberta por meio dos mitos, das crenças, dos ritos, saberes e lembranças registradas no interior de seu memorial individual e social.

Na concepção de Candau (2016), a memória possui três níveis de compreensão: a protomemória, a memória propriamente dita e a metamemória. A protomemória é resultante do habitus e da socialização de comportamentos automáticos da ação humana de forma inconsciente. A memória propriamente dita representa essencialmente a recordação e evocação deliberada ou involuntária, guardando no baú das lembranças autobiográficas os saberes, crenças e sentimentos. A metamemória é a representação que os sujeitos fazem de sua própria memória na relação com o passado, evocando a memória coletiva. Com isso, as memórias são fontes geradoras de identidades, conforme sua fala:

A memória é “geradora” de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a “incorporar” certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais, como as de *Proust na busca do tempo perdido*, que dependem da representação que ele faz de sua própria identidade, construída no interior de uma lembrança (CANDAU, 2008, p. 19).

Nesse sentido, a memória é vista também como uma fonte da alteridade em relação ao contexto cultural em que se vive, lembrando, segundo Souza (2007, p. 63), que:

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Na perspectiva das memórias, as experiências formadoras dos sujeitos expressam o mundo invisível/indizível da história de vida no campo da educação e da formação docente, revelando diferentes possibilidades de trilhar os caminhos desconhecidos. Esses caminhos se entrecruzam na interface da história e das culturas. Na subjetividade dos sujeitos, os conhecimentos e saberes se configuram no cenário dos símbolos, da linguagem pretendida e velada, em contextos diversos e múltiplos da prática e da alteridade docente na região do Médio Solimões.

Para Tardif e Lessard (2008), o olhar sobre a memória e a formação dos professores corrobora com a concepção de que a história social do docente é constituída por uma arena complexa de histórias que implicam na construção do campo intelectual da educação e da

profissão. Entre as lutas e as estratégias dos professores em relação ao Estado, a história da construção da escola e do saberes que nela circula, interferem na prática docente de diversas formas, de tal maneira que [...] “agem, pensam, sentem, vivem, no interior e exterior do trabalho, em seus espaços, do seu tempo e relações sociais que estabelecem no cotidiano da vida pessoal e profissional (p.56)”.

A dinâmica formativa não é só uma questão institucional, mas uma intervenção formativa do ser humano em situações de aprendizagem, as quais se desenvolvem a partir da fusão de culturas que se interpelam e se instituem nos confrontos políticos e sociais de uma educação homogeneizadora, capaz de limitar as dimensões das práticas de formação docente, de modo particular nesse campo de estudo e pesquisa.

1.1 **Entre rios e memórias, a vida entre páginas**

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...] contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez esse seja o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanece [...].(GUIMARÃES ROSA, 1986, 172).

Nas páginas da vida, as memórias autobiográficas dos professores são potencializadas nos percursos de vida, formação e trabalho. Em sua composição biográfica, o tempo de experiências vividos no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental expressam uma caminhada matizada pelos mundos da educação, por onde passam e deixam suas marcas. Ao percorrer as páginas das lembranças vividas pelos professores em formação inicial de pedagogia, os traços do seu “eu” pessoal e seu “eu” profissional esboçam as matrizes de suas identidades. A *forma* e a *forma* como cada narrador constrói as suas experiências de formação e docência, implica “[...] uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (JOSSO,2004,p.48), experienciada entre o espaço institucional da universidade e as instituições escolares.

Ao trazer a público a narrativa de professores da educação básica, pressupõe-se que a enunciação não é um dado pronto e acabado. Nas tessituras das narrativas, os dados vão além da própria enunciação do sujeito, pois as memórias são seletivas e ressignificadas pelo narrador,

tanto no momento vivenciado, como no momento da enunciação. Com isso, o papel do pesquisador consiste em interpretar esses conhecimentos pelo viés dos condicionamentos históricos que, ao longo de vivências, mostram que os acontecimentos adquirem um significado para o narrador, que mobiliza seus conhecimentos, seus valores e crenças no ambiente em que participa. Dessa forma, pontuamos nosso olhar a partir de três momentos significativos, na interpretação dos memoriais de formação: a evocação, a reflexão autobiográfica e a consciência histórica desenvolvida naquele contexto de formação.

A história de vida tem como fruto, a experiência formadora produzida nos limiares de uma ciência que potencializa as vozes docentes como fontes de reconhecimento, de pertencimento e de saberes, pautado na escrita de si. O saber dizer, nesta perspectiva de conhecimento, é expresso em múltiplas linguagens e fazeres, os quais são tecidos em redes não lineares das ciências humanas, vistos aqui a partir das bases de um paradigma de compreensão que tem como referência a centralidade do humano (JOSSO, 2004).

Na história de vida de seis professores, destacamos o agrupamento que teve como critérios de seleção: a participação no curso de pedagogia, ofertado pelo PARFOR/UEA no Médio Solimões; a experiência mínima de três anos na educação básica, conforme a área recortada. No conjunto das histórias individuais e coletivas, esse grupo articula seus lugares de memória, a partir de suas experiências vividas nos espaços institucionais entre a vida e o processo de formação inicial no curso de pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

No quadro 2, sintetizamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, um total de seis professores egressos do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA), nos percursos de 2010 a 2021.

Quadro 2 - Perfil (auto)biográfico de professores egressos do PARFOR/UEA

PROFESSOR/A	PERFIL
Professor Sumaúma (professor da educação básica), reside em Maraã-AM, 39 anos.	Reside e trabalha como professor em Maraã-AM, no estado do Amazonas, desde 2009. Nasceu em 1983, na comunidade do Miriti, próxima do rio Auatí Paraná, no município de Maraã-AM. Possui sete irmãos e é filho de pais agricultores e pescadores. Filho de pais analfabetos. Ao iniciar o curso de pedagogia em Tefé-Am, no ano de 2010, sua formação estava restrita ao Ensino Médio. Atuava como professor nas comunidades rurais do município onde reside. Ao adentrar no curso, já possuía a experiência de nove anos no magistério da educação básica desenvolvida em áreas ribeirinhas.
Professora Bertholletia (professora da educação básica), 49 anos.	Reside e trabalha no município de Tefé, no estado do Amazonas. Nasceu em 18 de fevereiro de 1973 no município de Tefé-AM. Vem de uma família de sete irmãos, seu pai era regatão nos rios da Amazônia e sua mãe comerciante no Mercado Municipal de Tefé. Filha de pais semiletrados. Iniciou seus estudos

	escolares com sete anos de idade. Quando iniciou o curso, já tinha vinte e um anos de exercício no magistério.
Professora Vitória Régia (professora da educação básica), 43 anos.	Mora e trabalha como professora em Maraã, no estado do Amazonas, iniciou o curso de pedagogia em 2010 no município de Tefé-AM. Nasceu em 27 de julho de 1979, na comunidade de Itaboca, localizada em Maraã-AM. Filha de agricultores semiletrados, o pai cursou até a quinta série e sua mãe até a quarta série. Iniciou seus estudos escolares aos nove anos de idade. Quando iniciou o curso, possuía uma experiência de oito anos no exercício do magistério público, com crianças da educação infantil, atuando em Maraã-AM.
Professor Uirapuru (professor da educação básica), 35 anos.	Reside e trabalha no município de Maraã-AM, atualmente professor na Reserva Mamirauá. Nascido em 20 de setembro de 1987, na comunidade Paraná da Maiana, situada em Maraã-AM. Filho de pais agricultores, migrou para cidade de Alvarães-AM com dois anos de idade.
Professora Hiléia (professora da educação básica), 49 anos.	Reside em Tefé-AM e trabalha na comunidade de Caiambé, situada no município de Tefé-AM. Nasceu na cidade de Tefé, em 1973. Seus pais concluíram o Ensino Fundamental.
Professor Jatobá (professor da educação básica), 33 anos.	Reside e trabalha no município de Maraã-AM, no estado do Amazonas, Nasceu no ano de 1989, na comunidade ribeirinha, denominada Paracuúba, localizada às margens do rio Copeá, pertencente ao município de Maraã-AM. Filho de pais não letrados e agricultores.

Fonte: autora (2022).

Assim, a vivência nas atividades curriculares e as trocas de experiências e afetos geradas no contexto formativo mobilizaram as nossas primeiras indagações nos processos de compreensão e interpretação dos sujeitos narradores desta pesquisa, norteando os fragmentos de memória, a partir das seguintes questões: quem é o sujeito que narra? De onde narra? De quem fala? Como conta e narra sua história de vida? Que conhecimentos e aprendizagens marcam sua trajetória de escolarização?

De acordo com o perfil biográfico de cada sujeito, as experiências de formação e aprendizagem docente são balizadas nas práticas de formação desenvolvidas no âmbito da formação do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) tendo como referência as interações e as relações produzidas no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Portanto, esse encontro imagético e investigativo nos permite contracenar com as histórias individuais e coletivas de um grupo que vive de forma paradoxal seus percursos de aprendizagem entre a formação e o trabalho, a partir dos movimentos traçados nos percursos da vida, os quais nos afetam e nos levam ao encontro de si mesmo, conforme as narrativas a seguir:

1.2 Professor Sumaúma ⁵: a saga de um educador em construção no contexto da Amazônia

⁵ O pseudônimo do Professor Sumaúma tem relação com os movimentos de resistência que ele vive em sua experiência profissional. A sumaúma é uma árvore de grande porte da Amazônia. A sumaúma (*Ceiba Petrandia* (L) Gaertn) é herdeira da família Malvaceae. É uma espécie originária da floresta de várzea da Amazônia. Possui

A educação é prática social que envolve os sujeitos aprendizes numa ação permanente de reflexão e ação (PROFESSOR SUMAÚMA, 2015).

Nas encruzilhadas da vida, o professor Sumaúma, ainda que tenha um porte físico mediano, expressa a grandeza e a fortaleza de uma Sumaúma, uma árvore de grande porte da Amazônia brasileira, que dá sentido às diversas formas de resistência que o professor adquiriu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Em sua história de vida, suas raízes identitárias são constituídas nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Filho de pais agricultores presenciou muito cedo, a vida difícil de seus genitores na criação e educação de seus irmãos. O professor Sumaúma nasceu em uma pequena comunidade localizada na mesorregião do Alto Solimões, no Estado do Amazonas, especificamente na Comunidade do Miriti⁶, interior do Município de Fonte Boa, no ano de 1983, em uma família de sete irmãos.

Diante de uma infância pobre e difícil, aprendeu muito cedo a trabalhar nas atividades da roça com seus pais. Suas brincadeiras de infância giravam em torno da roça. A vida no ambiente da roça transcendia a própria condição de ser criança, pois o trabalho precoce acontecia regularmente no movimento entre a infância e a escola. A trajetória infantil foi marcada pela precariedade vivida na comunidade em que morava, sendo destituído de seus direitos fundamentais mínimos, o direito a brincar e a ir a uma escola. A vida na roça foi expressa de forma marcante em sua narrativa, revelando as marcas das diferenças e das adversidades da vida, em suas construções simbólicas e culturais. A representação constituída na infância foi uma marca que influenciou sua trajetória e o seu processo identitário, conforme sua narrativa:

Historicamente venho de família muito humilde, com seus costumes peculiares dos ribeirinhos do rio Auatí-Paraná, meu pai era agricultor, ou melhor, produtor artesanal de farinha. Com tal atividade supria as necessidades básicas de nossa família. Minha mãe e meu pai eram analfabetos, pois não tiveram oportunidade de estudar, devido ao trabalho árduo da roça. As atividades da roça eram realizadas por todos os membros da família. A família era composta por sete filhos e todos tinham que acompanhar o ritmo de trabalho de nosso pai. Nossa brincadeira de infância foi

um grande potencial de resistência e de comunicação com a floresta. É considerada a grande mãe, que protege os seus da floresta, além disso, suas raízes possuem o poder de comunicação e de nutrição e distribui água através de suas raízes para outras plantas (SALMAN *et al.*, 2008).

⁶ “Comunidade do Miriti: está localizada à margem esquerda do rio Auati-Paraná, situado no lago do Miriti, conforme coordenadas 01° 59’28,4” S 66°00’59 ,2” W. De acordo com os moradores, esta área foi ocupada inicialmente por parentes (bisavôs) do presidente da comunidade, o senhor Mario Nunes. Um tempo depois, eles venderam as terras para futuros empresários da seringa. O lugar passou a ser habitado por famílias de seringueiros. Em 1973, Mario Nunes chegou à região e iniciou o processo de organização da comunidade. Em 1975 legalizou a documentação com o estatuto comunitário com cadastro CNPJ. Durante a entrevista, o presidente da comunidade relatou que, desde sua chegada, sempre procurou desenvolver programas sociais, mas sofre com as muitas dificuldades e falta de apoio do governo. Além da família de Mario Nunes, a região contou com a ocupação de nordestinos, que vieram principalmente do Ceará (SUMAÚMA, 2015, p. 14).

correr no meio da roça, brincar com as folhas, fazer bonecos com talos retirados das maniveiras, barquinhos de madeira e casinhas de palha de açai. [...] A rotina antes da roça era carregar água em um vaso chamado boró, ajudar nos afazeres domésticos, depois vestir a roupa da roça e trabalhar duro como gente grande (adulto). Nessa perspectiva éramos crianças trabalhadoras da roça, e como crianças tínhamos sonhos e vontades de brincar, ver TV e se divertir. [...] Parece engraçado, mas aos nove anos de idade já ajudava no sustento da família. Todo o dia ao sair da escola pegava os utensílios de pesca, o remo, embarcava em uma pequena canoa e ia para o lago atrás de pescar alguns peixes para o almoço. Todos os dias era essa rotina e eu não reclamava, ao contrário gostava muito de pescar e, aquela atividade me tornava responsável e capaz de ajudar meu pai, isso me fazia sentir que era uma pessoa adulta, pronta para ser como meu pai (SAMAÚMA, 2015, p. 19).

O seu olhar para o passado remonta as marcas vividas na comunidade. Ao traçar as brincadeiras de infância, o professor expressa seus movimentos simbólicos na relação com a natureza humana e ambiental. Narra que seus brinquedos eram criados e reconstruídos na dinâmica de sua vivência com a roça. A roça representava o lugar de trabalho duro e a necessidade de buscar novos caminhos se empunhavam em sua existência. Nas reminiscências de sua vida, as lembranças sobre a problemática do trabalho infantil vivenciada na comunidade são uma questão que afeta a maioria das crianças nas áreas ribeirinhas.

Na narrativa de Sumaúma, os percursos de desigualdade social marcam sua trajetória de infância, determinando suas ações futuras na busca de melhores condições de vida para sua família. Em sua reflexividade biográfica enuncia sua consciência histórica de suas condições adversas e a busca pela sobrevivência que lhe encaminhava para outros lugares como forma de superar as dificuldades de sua família. De seu lugar de pertencimento, percebe que [...] “essa é ainda uma triste realidade das crianças que vivem na roça, poucas são aquelas que conseguem entrar em uma escola” (SUMAÚMA, 2015, p. 19).

Nas lembranças de sua mãe, o professor recordou com melancolia o sofrimento e a dor que sentiu ao vivenciar a turbulência causada em sua infância, durante o período em que sua mãe esteve muito doente. A doença de sua mãe modificou novamente os itinerários de sua infância, pois, além da roça, teve que aprender a extrair madeiras, nos lagos e igapós para manter o sustento da família. As situações de sua infância foram bastante desafiadoras e, ao longo de sua vida, transformaram-se em movimentos determinantes em sua história de superação e resistência diante das dificuldades.

Na reminiscência de suas lembranças, a presença do pai foi uma referência positiva em sua vida. Nas lembranças de Sumaúma, o pai é uma figura importante no sentido de motivá-lo a estudar e ir ao encontro de outras oportunidades, para vencer a pobreza financeira de seus familiares, que assim narra a fala do pai: “[...] um dia iria vencer, através dos estudos

“você serão bem sucedidos, terão tudo que desejam sem ter que se sacrificar tanto para pôr o pão na mesa” (SUMAÚMA 2015, p. 14). Percebe-se que a figura paterna torna-se referência em sua vida pessoal e profissional. Conforme relata o professor, a dificuldade em lidar com a doença da mãe expressa a imagem do pai naquele contexto de grandes desafios em sua vida, conforme narra:

No ano de 1988, com aproximadamente cinco anos de idade, minha mãe adoeceu e teve que procurar recursos para sua melhora, então nos deixou com nosso pai. O nosso sofrimento começou, ficamos sobe os cuidados dos parentes, dependendo dos nossos tios. De casa em casa e assim íamos sobrevivendo. Às vezes comendo um pouco aqui outro ali e os mesmos nos acolhiam como podiam, pois nosso pai saia cedo para a roça. A roça era uma das alternativas para manter o sustento de toda a família. Mas tudo se agravava no período do inverno, quando ele e seus irmãos iam derrubar sumaúma nos igapós para ganhar alguns quilos de alimentos, faziam grandes jangadas de toras de árvores, vendendo por um preço injusto, pois não tinham alternativa para comprar o pão de cada dia. Os mesmos passavam o dia todo nos igapós, enquanto nós aguardávamos ansiosos para dar-lhe um abraço, sentíamos muita falta de nossa mãe, mas não podíamos fazer nada, pois não entendíamos o porquê da situação, mas sabíamos que nossa mãe estava doente. Em 1991, três anos mais tarde, minha mãe retornou. Quando eu a vi, não a reconheci, pois a mulher que estava em minha frente não era a mãe que havia partido. Então chorava para não chegar perto dela, rejeitando a minha própria mãe, pois seu corpo estava irreconhecível com grandes sequelas da doença. Ela chorava em ver seu próprio filho lhe rejeitando, mas eu era apenas um garoto assustado com tudo que estava acontecendo. Mediante essa situação entra em cena um grande homem. Este homem é meu pai, o mesmo se levantou como um guerreiro e disse que não ia desistir de lutar pela saúde de sua esposa, com todas as dificuldades que o mesmo tinha na época, não desistiu e foi à luta. Às vezes chegava a carregar minha mãe em uma bacia, pois não podia tocá-la, devido ao corpo de sua esposa estar coberto de feridas. As pessoas pediam para ele desistir, pois não tinha mais jeito e que o melhor era esperar a vontade de Deus e preparar-se para o funeral. O tempo passou e com o esforço do nosso pai e o grande poder de Deus minha mãe ficou saudável e continuou a cuidar de nós. A atitude de meu pai em relação ao seu empenho para com sua família acabou formando uma nova possibilidade de compreensão do outro. Percebi em suas ações a importância do amor e superação no sentido humano da palavra. Absorvi deste dilema uma experiência excepcional no que se refere ao compromisso com a família, assim vejo que família vai além do lar e sim em todo contexto social (SUMAÚMA, 2015, p. 15).

O processo de escolarização de Sumaúma iniciou aos oito anos de idade, com o próprio tio, que era professor na comunidade e formado pelo Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL)⁷. Lembrou que foi alfabetizado por meio da cartilha “Caminho Suave”, cujo momento foi marcado pelo castigo escolar, pois a metodologia do professor tinha uma prática escolar tradicional. O ensino tradicional marca, em sua trajetória escolar, um itinerário difícil, pois suas notas tinham um rendimento muito baixo em consequência da timidez.

⁷ MOBRAL: O Movimento Brasileiro de Alfabetização. Foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". Fonte:

No ano de 1991 com oito anos, entrei pela primeira vez em uma escola. O professor era meu tio Mario Nunes, recém-formado no MOBREAL, o mesmo lecionava na Escola Municipal Getúlio Vargas, foi o meu primeiro dia de aula, parece tão real, estava ali muito feliz com meus primos estudando a cartilha caminho suave onde se praticava o método de memorização e oralização das palavras. Vem na lembrança, após alguns meses de aula, quando fiz a leitura da primeira palavra, que ainda ecoa em minha memória, fiquei de castigo por não escrever corretamente a palavra martelo. Observando, o professor pediu meu caderno e fez dez carreiras da palavra martelo, após a palavra seguiu fazendo diversas linhas sob as mesmas até ao final da página e pediu para que eu escrevesse repetidamente a palavra martelo. Assim, concluí a tarefa, ao invés de ficar chateado com aquilo, fiquei feliz em ganhar a tarefa da palavra martelo, concluindo a cópia acabei memorizando-a e nunca mais esqueci. Não fui um aluno exemplar, mas também não tirava notas muito baixa, pois era muito tímido e de poucos amigos, pois havia certa discriminação por parte dos colegas de sala de aula, eles não se aproximavam e nem queriam fazer amizade (SUMAÚMA, 2015, p. 17).

Nas lembranças escolares, carrega a discriminação sofrida pelos colegas de classe, diante de circunstâncias de vulnerabilidade que vivia.

A renda familiar não cobria nem as necessidades básicas, quanto mais para outras coisas, pois não tinha condições para possuir bons materiais escolares. Minha mochila era feita de saco de Bolacha Maria, meus cadernos eram várias folhas de papel de outros cadernos velhos costurados por minha mãe com muito carinho, isso não me importava, pois o importante era está ali estudando. Às vezes chegava a ir descalço para a escola por não ter como comprar um calçado. Sempre fui cuidadoso com meu material escolar, fazia todas as lições, era assíduo e participativo, apesar de não ter os materiais que os outros amigos tinham, não reclamava, pois tinha o carinho da minha mãe e isso era o suficiente para mim, às vezes ia descalço para a (SUMAÚMA, 2015, p. 17)

No ano de 1994, com 12 anos de idade, iniciou suas atividades escolares no município de Maraã-AM, aos cuidados de uma tia, que também era docente na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima. Nesse período, relata que possuía nesse percurso da vida, certa habilidade na leitura e na escrita, porém, não possuía o certificado que comprovasse sua passagem pela escola. Logo, foi realizado um exame escolar para iniciar sua trajetória como estudante. Em 1996, cursou a terceira série do ensino fundamental, na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima.

No caminhar para si (JOSSO, 2004), o docente faz seus percursos, mostrando os movimentos de discriminação e marginalização que geraram o seu insucesso escolar. Na concepção do professor narrador, essa não é apenas uma questão isolada do social de onde se vive, uma vez que se trata de uma situação que atinge a maioria das crianças que vivenciam essa mesma situação. No olhar reflexivo do narrador sobre a dimensão, vemos que tal situação deve ser percebida e trabalhada no contexto escolar. Percebemos que os movimentos de migração vividos na escolarização geraram outros conflitos e tensões nos percursos entre a

comunidade e a cidade mais próxima para dar continuidade aos estudos na companhia de seus tios.

A saída da comunidade para a cidade é marcada pelo sentimento de incerteza e insegurança, uma vez que o narrador ficara distante de seus pais. Em sua mala de viagem, sempre carregava o sonho de seu pai, que costumava expressar: “através dos estudos vocês serão bem sucedidos, terão tudo que desejam sem ter que se sacrificar tanto para pôr o pão na mesa” (SAMAÚMA, 2015, p. 19). Essas palavras foram, segundo o professor, o combustível necessário para dar continuidade aos seus estudos. Iniciou o Ensino Médio em 2001, concluindo em 2003.

A trajetória de formação do professor, antes do curso de pedagogia, era apenas no Ensino Médio. Entre idas e vindas, o Professor Sumaúma conseguiu concluir seu curso de pedagogia (PARFOR/UEA), em 2015, de forma exitosa. Ao longo do curso, se destacou e se tornou o representante da primeira turma de pedagogia. Era carinhosamente chamado de Paulo Freire, pela sua dedicação aos estudos. O término do curso lhe conduziu ao cargo de Secretário de Educação no Município de Marã-AM.

1.3 Professora Bertholletia⁸: o sonho de uma educação transformadora

A Professora Betholletia tornou-se, ao longo de sua vida, uma mulher forte, persistente e ao mesmo tempo conquistadora do seu espaço pessoal e profissional, dando muitos frutos na educação. Os vinte anos de exercício no Magistério da rede pública de ensino, no contexto da educação básica, estão refletidos simbolicamente na força da castanheira. Como acadêmica, sempre foi bastante comprometida e solidária com os colegas. A professora se formou apenas no nível de 2º Grau, pela reforma da educação brasileira (lei 5.6992/71), que habilitava o profissional da educação para o exercício do magistério.

Com a referida habilitação, a docente foi conquistando paulatinamente seu espaço como alfabetizadora ao longo de seu percurso profissional. Seus pais possuíam uma boa condição financeira, proporcionada pelo seu pai, um regatão que viajava pelos rios da Amazônia vendendo produtos de primeira necessidade para as pessoas que viviam às margens dos rios da

⁸ O nome Bertholletia teve relação com o local de nascimento da professora. Ela nasceu no município de Tefé-AM. O termo *bertholletia excelsa* é o nome científico da castanheira. A castanheira é uma árvore de grande porte e bastante resistente, originária da Amazônia, que dá origem a um fruto bastante apreciado no Brasil, atualmente denominado de castanha do Brasil. No município de Tefé, todo o ano se comemora a festa da castanha – um grande evento comemorativo, que atrai pessoas de vários municípios do Amazonas, em especial as do Médio e Alto Solimões (SALMAN *et al.*, 2008).

Amazônia Brasileira. A mãe, por sua vez, também tinha um comércio no mercado municipal. A professora narradora expressa nas lembranças de sua infância momentos felizes ao lado dos pais, conforme narra:

Durante minha infância eu fui muito bem tratada, tínhamos uma condição de vida boa, pois meu pai era comerciante e minha mãe também. Minha infância e adolescência foi só estudar, pois tínhamos empregadas que ajudavam minha mãe no serviço do lar enquanto ela trabalhava fora, eu não fazia nada, não lavava, não passava e não sabia fazer comida, porque minha mãe trabalhava e preferia pagar pessoas para ajudar em casa, mas quando cheguei ao período da adolescência, não podia namorar, era presa, não tinha liberdade para fazer nada, vivia sempre vigiada pelos meus irmãos e aquilo me deixava triste e sempre chorava sozinha no meu quarto junto com minhas bonecas (BERTHOLLETIA, 2015, p. 12).

As boas condições financeiras proporcionadas pelos pais, ajudaram bastante a vida da professora e seus sete irmãos, tendo melhores condições de vida e assim viver de uma forma mais confortável, sem ter a preocupação de trabalhar. Sua trajetória de escolarização iniciou aos sete anos de idade, no ano de 1980, onde foi matriculada para cursar a 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual São José, uma escola de referência na educação básica de Tefé-AM. A professora recorda que seus percursos iniciais foram sempre de obediência e dedicação, porém, em seu caminho, surgiu uma professora que marcou sua trajetória escolar, com instrumentos de punição e castigo.

Minha trajetória de escolarização e formação iniciou no ano de 1980, onde fui matriculada para cursar a 1º série do Ensino Fundamental na Escola Estadual São José, localizada no centro da cidade de Tefé. Lembro-me do meu primeiro dia de aula, porque foi marcante, onde me encontrei longe dos meus pais e dos meus irmãos, dentro de uma sala que não conhecia ninguém e para piorar a situação, armou um temporal que escureceu todo o céu, minha mãe me matriculou no turno vespertino, porque eu era preguiçosa para acordar cedo, comecei a chorar achando que tinham me esquecido, pois não sabia ir para casa sozinha. Nessa escola realizei meus estudos da 1ª a 4ª série, era uma estudante obediente e dedicada, gostava de escrever e não tive muitas dificuldades em aprender a ler, pois gostava de ler e imaginar minhas próprias histórias, mas a terceira série me marcou muito, até hoje me lembro da professora que se chamava "Judite", não conhecendo como trabalhar sua prática pedagógica, usava uma palmatória na sala de aula, sempre na hora da matemática, eu sabia a tabuada toda, passava noites e noites decorando, para não levar "bolo", armei uma estratégia e me dei mal, porque quando eu acertava, batia bem devagar, pois se errasse o colega iria retribuir da mesma forma. (BERTHOLLETIA, 2015, p. 10).

Em 1989, a professora Betholletia concluiu o curso de 2º Grau, com Habilitação Específica para o Magistério. O término do curso foi comemorado em grande estilo, no Clube Humaitá de Tefé. Após a conclusão, a professora foi convidada para trabalhar na Escola Municipal Santa Dorothéa, uma escola localizada na periferia do município de Tefé-AM, no

bairro de Santo Antônio. Essa primeira experiência profissional marcou a sua vida profissional, fecundando a sua empatia pela educação.

Na opção pela profissão docente, a professora relata que foi gestada em suas brincadeiras de infâncias, lembrando que no brincar com suas bonecas imaginava o seu papel como professora. As condições favoráveis aos estudos facilitavam seu percurso na escola, pois não precisava trabalhar para sustentar sua família. E assim já sonhava em ser professora, conforme recorda de sua infância:

Desde lá brincava com minhas bonecas de ser professora, minha irmã nunca brincava comigo, eles eram meninos e não gostavam de brincar de boneca, só brincavam de bola, correr na rua, papagaio e também nunca deixavam brincar com eles. Só sobrava minhas bonecas como consolo para brincar e sempre dizia para eles que um dia eu seria professora, eles riam e não acreditavam, pois eu era magra, feia, tinham um cabelo enrolado de grande volume e por isso me achavam incapaz de ser alguém importante na vida (BERTHOLLETTIA, 2015, p. 11).

Com o seu casamento em 1990, seu ciclo como professora foi interrompido, em consequência de sua ida a Manaus, capital do estado do Amazonas, com seu esposo e suas filhas. Após dez anos na capital, ocorreu a separação do casal, e a falta de condições financeira lhe fez retornar para o município onde nasceu, residindo novamente com sua mãe. Assim, assumiu novamente a função de professora na Escola Municipal Luzivaldo Castro dos Santos. Aos poucos foi percebendo a necessidade de estudar para acompanhar a demanda do mercado de trabalho, conforme ressaltou:

Foram anos bem abençoados na Escola Luzivaldo, fui trabalhar como docente contratada, mas agora era diferente, pois estava sozinha com minhas filhas e precisava cuidar e trabalhar para garantir o pão de cada dia, não me importava ser contratada, queria trabalhar, mas foi ficando cada vez mais complicado, eu só tinha o magistério e estava exigindo o curso superior de todos os docentes e sem contar a diferença que faz quando recebemos o nosso salário.

Em 1993, trabalhou com turmas de alfabetização de jovens e adultos na Escola Municipal Helyon de Oliveira. No início de suas atividades com os jovens, teve bastante dificuldade, pois a sua experiência girava em torno de crianças. Com o passar do tempo, foi interagindo e buscando conhecer melhor os estudantes, vencendo as barreiras iniciais. Em 1997, foi para a Escola Municipal Wenceslau de Queiroz, onde teve a experiência pedagógica com uma turma de aceleração. Essa turma foi desafiadora, pois o programa tinha a finalidade de incluir esses estudantes na série adequada. Diante das circunstâncias históricas e sociais, a professora retomou seus estudos para dar continuidade às suas atividades profissionais na

educação. Ao recordar seu movimento de inscrição, relatou a preocupação do pedagogo da escola com a sua formação.

O pedagogo da Escola Luzivaldo, seu Jonas, gostava do meu trabalho e disse que ia me ajudar, perguntou se eu havia visto na televisão uma propaganda que falava sobre docentes em sala de aula que não tinham formação e que podiam fazer essa formação pelo PARFOR, eu disse que tinha visto, mas não sabia como me inscrever, aí foi que ele mostrou um papel dizendo que já havia feito a minha inscrição, bastava só eu aguardar para ver os resultados. Fiquei muito feliz e agradeci muito. O tempo passou e um dia minha amiga Célia, que até hoje somos colegas de trabalho, chegou à porta da sala de aula e falou que já tinha começado as aulas do PARFOR e que eu precisava está na UEA às 14h na sala 12 (BERTHOLLETHIA, 2015, p. 15).

A sua entrada como estudante no curso de pedagogia pelo PARFOR/UEA, em 2015, fez um grande diferencial em sua vida pessoal no percurso de vinte anos de magistério. A professora expressa com bastante segurança os movimentos do exercício do magistério e suas novas aprendizagens adquiridas no curso de pedagogia.

1.3 Professora Vitória Régia⁹: a rosa sonhadora

As primeiras lembranças da professora Vitória Régia, configuradas nos percursos familiares, destacaram a vida simples que vivia ao lado dos pais e seus oito irmãos. Seus pais possuíam apenas o primário e mantinham a família com os recursos adquiridos na vida da roça. Nasceu em uma pequena comunidade de Maraã-AM, denominada de Itaboca. Nos laços familiares, recorda a importância dada pelos pais aos seus estudos. Aos sete anos de idade, seus pais se tornaram seus primeiros professores. Assim aprendeu a ler e a escrever com seus pais. No título de seu memorial, a professora se identificou como uma rosa sonhadora. O sonhar é uma forma de expressar, o ser inacabado que existe dentro de si, que vai se realizar em seus projetos de vida, que se dá nos percursos de sua existência no mundo.

Meus pais sonhavam em nos proporcionar um futuro melhor, os mesmos não tinham condições, vivíamos da agricultura e da pesca, meu pai tinha apenas uma plantação de limoeiros. Na época de colher o limão ele colhia e ia vender na cidade de Maraã-AM, onde fazia nosso rancho pra passarmos o mês. Morávamos longe da cidade e da comunidade onde havia escola, porém não tinha condição de chegar até lá, por ser distante e muitas das vezes não ter a gasolina pra abastecer o motor para nos levar. Com isso presenciávamos o sofrimento de meu pai na sua vontade de nos dar um futuro melhor (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 9).

⁹ A Vitória Régia é uma planta que nasce nas águas e dá origem a uma linda flor. Com essa associação, percebemos a beleza da professora educadora, que faz seus percursos na Amazônia de forma bastante peculiar, a busca por um sonho de educação melhor. <https://portalamazonia.com/amazonia-az/letra-v/vitoria-regia>. Acesso em: 21 nov. 2021.

Em seu percurso de escolarização, sua lembrança percorre sobre sua entrada tardia na escola. Aos nove anos de idade, ela teve a oportunidade de iniciar seu processo de escolarização. A professora Vitória Régia não demonstra boas impressões de sua primeira escola, e assim relata o desconforto vivido pelas condições climáticas da sala de aula:

Comecei a estudar pela primeira vez em uma escola cujo seu nome era João Bosco Ramos de Lima localizada no centro da cidade, na turma da professora Maria das Graças da 1ª série. Recordo-me que na época era a única escola que existia no município. A escola era mantida pelo governo do Estado do Amazonas. Recordo-me que a escola tinha uma estrutura física de alvenaria, onde as salas bem espaçosas, mas com apenas um ventilador no teto. Isso causava um grande desconforto para os estudantes em períodos de verão (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 10).

Outro elemento elencado na composição de suas memórias escolares foi a sua relação com os professores da escola. Por ser uma criança muito tímida, tinha medo da postura autoritária da professora em sala de aula. Na disciplina de matemática, a professora expressou o trauma sofrido pelo uso da palmatória. A timidez e o medo marcaram sua trajetória escolar. Com isso, percebemos que a escolarização dela foi alicerçada na postura tradicional. Esse momento provoca a reflexividade docente da professora em perceber que essa postura pedagógica pode prejudicar a formação discente.

Em 1988 já estava com nove anos foi quando meus pais me mandaram para morar em Maraã-AM, com minha irmã mais velha. Comecei a estudar pela primeira vez em uma escola cujo seu nome era João Bosco Ramos de Lima localizada no centro da cidade, na turma da professora Maria das Graças da 1ª série. Recordo-me que na época era a única escola que existia no município. A escola era mantida pelo governo do Estado do Amazonas. Recordo-me que a escola tinha uma estrutura física de alvenaria, onde as salas bem espaçosas, mas com apenas um ventilador no teto. Isso causava um grande desconforto para os estudantes em períodos de verão. Lembro ainda da postura autoritárias dos professores que eram muito rígidos chegando a nos amedrontar com suas presenças. O maior terror para mim foi à disciplina de matemática. Quando chegava o momento da aula de matemática ficava apavorada com medo de apanhar de palmatória. A forma de avaliação se dava através de provas escritas, nada em cima da carteira e bem distante uma das outras, eles utilizavam os métodos tradicionais para nos ensinar, talvez fosse por falta de conhecimentos dos mesmos. Eu era uma criança muito tímida, por ser do interior e não sabia me expressar. Ficava com receio e com dúvidas durante a aula que estava sendo ministrada, não tinha coragem de perguntar, por medo de ser repreendida pela docente e isso só me prejudicava com as notas baixa no final do bimestre, devido minha timidez, que tinha dos colegas e professores e por não consegui assimilar os conteúdos fiquei reprovada (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 11).

Em 1989, a professora repetiu a primeira série do ensino primário, por não conseguir um rendimento escolar satisfatório. Ela relata que o ano perdido foi fortalecido no ano seguinte, pois a experiência vivida anteriormente lhe dava base para estudar com pouca dificuldade. E

assim foi perdendo a timidez e interagindo com os colegas e os professores. No ano de 1990, cursou 3ª terceira série do ensino primário, e já dominava bem os conteúdos. Assim relembra:

Eu era uma criança muito tímida por ser do interior e não sabia me expressar. Ficava com receio e com dúvidas durante a aula que estava sendo ministrada, não tinha coragem de perguntar, por medo de ser repreendida pela docente e isso só me prejudicava com as notas baixa no final do bimestre, devido minha timidez, que tinha dos colegas e professores e por não consegui assimilar os conteúdos fiquei reprovada (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 12).

No ano de 1991, concluiu com êxito a quarta série do ensino primário. No ano de 1992, retornou para a comunidade e pausou os estudos por dois anos. No ano de 1994, passou a residir no município de Manaus-AM, buscando acompanhar uma tia e ajudá-la nos serviços domésticos. No mesmo ano retomou seus estudos no Ensino Ginásial. Com os diversos conflitos vividos com sua tia, a professora Vitória Régia retornou mais uma vez para a comunidade onde seus pais moravam.

No intervalo proporcionado pelo retorno à comunidade, ela conseguiu, com o auxílio de sua mãe, participar do Curso de Alfabetização Solidária, realizado no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1999. Diante da precariedade da falta de professores, ela conseguiu participar do curso de formação com apenas o ensino fundamental completo. Embora não tivesse assumido nenhuma turma, foi um acontecimento importante em sua vida, uma vez que, através do programa, despertou o seu olhar para concluir os estudos, assim narrando:

Em 1999 fui visitar minha família em Marã, nessa época minha mãe trabalhava de auxiliar de serviços gerais na mesma escola que estudei até a 4ª série, no município de Marã onde o gestor da mesma era coordenador programa de formação Alfabetização Solidária. Era uma capacitação pra preparar educadores de jovens e adultos que ainda não haviam estudado. Essa formação era ministrada na cidade do Rio de Janeiro e em São Paulo. Minha mãe falou com o gestor da escola para conseguir uma vaga para fazer a capacitação. Então o gestor da escola conseguiu uma vaga mediante a justificativa de não ter pessoas suficiente para fazer o curso. No entanto não poderia assumir o papel de professora por não ter o ensino fundamental completo. Passamos um mês fazendo essa capacitação no Rio, foi muito útil pra mim, pois através dela pude perceber o quanto havia perdido por não ter estudado. Esse fato me ajudou a refletir e repensar por não ter estudado, pude então perceber o quanto tinha parado no tempo, não por incentivo dos meus pais. E sim por falta de interesse meu, o sonho do meu pai era e é de ver um filho formado. (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 14).

A partir desse movimento, passou a perceber a importância de sua escolarização para ter uma qualificação profissional. Em seu relato descreveu: “Esse fato me ajudou a refletir e repensar por não ter estudado. Foi quando pude perceber o quanto tinha parado no tempo, não

por incentivo dos meus pais. E sim por falta de interesse meu, o sonho do meu pai era e é de ver um filho formado” (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 14).

Nesse processo de reconhecimento de seu estado atual, ela retornou para Manaus e reiniciou seus estudos em 2003. Vitória Régia relatou que o ensino fundamental foi cursado na Escola Estadual Lírio do Vale II. Longe de casa, teve lutas e conflitos marcantes na construção de sua identidade pessoal. Nesse intervalo, a narradora conheceu o seu esposo e, a partir daí, construiu um novo referencial em sua vida, pois passou a receber dele o incentivo para seus estudos, e juntos concluíram o Ensino Médio, em 2005.

O processo de escolarização da professora foi bastante conturbado, entre idas e vindas, ela conseguiu reiniciar seus estudos na educação básica em 2003, com a ajuda de seu esposo.

Em 2003 resolvi voltar a estudar com o incentivo do meu esposo, fiz minha matrícula em uma escola próxima da minha casa no mesmo bairro Lírio de Vale II. Era uma escola bem organizada, as salas todos climatizadas nos proporcionando o melhor conforto, tinha biblioteca com um acervo de diversos livros, laboratório de informática onde eram realizadas atividades de pesquisas, enfim era uma escola do século XXI. Por exigência do programa, fui obrigada a retornar para a 5ª série ginásial. Consegui fazer minha matrícula no programa Tempo de Acelerar e no decorrer dos estudos encontrei docentes muitos bons, sempre nos incentivando pra não desistimos, os mesmo utilizavam métodos e praticas inovadora. A escola tinha um porte maior, inclusive com grande número de alunos e turmas, gostei muito de lá e dos professores! Foi uma das melhores escolas em que estudei! Na minha época, não me lembro de nenhuma falta de respeito ao professor. Os alunos eram mais comportados, eu sentia feliz em estudar e ter muitos amigos naquela instituição. Atualmente, fico triste em presenciar que a escola tem sido palco de violência entre professor e aluno (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 15).

A professora concluiu o Ensino Médio em 2005, registrando a sua vitória alcançada com muito sacrifício na Escola Estadual Itacyara Pinho, localizada na capital do Amazonas. Após isso, a docente retornou novamente para Marã-AM com sua família, pois se encontravam desempregados. Nesse município, a professora iniciou a sua carreira profissional.

1.5 Professor Uirapurú¹⁰: o canto de uma educação libertadora no Solimões

De seu encontro com a educação, a voz do Uirapurú ecoa entre rios e florestas, adentrando nos percursos de uma educação humanizadora e libertadora. Vindo de uma família de seis irmãos, e filho de pais agricultores, expressou a natureza de suas dificuldades vividas no percurso da infância. Nasceu em 1987, na comunidade Paranã do Maiana, localizada à

¹⁰ O Uirapuru é um pássaro que se encontra presente em toda a Amazônia. É uma espécie rara da família *Cyphorhinus aradus*, que ao cantar encanta a floresta com a beleza de melodia de seus sons. Acesso: <https://portalamazonia.com/noticias/uirapuru> em 21 de novembro de 2021.

margem esquerda do Rio Japurá, próximo do município de Maraã-AM. Relatou que sua mãe exercia o papel de professora na comunidade, com apenas o ensino primário. Porém, aos dois anos de idade, sua família migrou da referida comunidade para o município de Alvarães em razão da saúde de sua avó materna que morava neste lugar.

Esse movimento migratório da comunidade para o município de Alvarães transformou a vida da família do professor, pois sua família, sem emprego, passou a viver da agricultura como principal forma de sustento. Com isso, os filhos também participavam do trabalho dos pais e passavam a contribuir com a renda familiar. Seus pais são lembrados como uma referência positiva em sua vida, principalmente no incentivo aos estudos. A família representa um pilar fundamental em sua vida pessoal, pelo incentivo aos estudos e pelo alicerce proporcionado como pessoa no contexto moral e espiritual.

Revelou que teve que trabalhar muito cedo para ajudar financeiramente sua família. Lembra que, com onze anos de idade, vendia pão nas ruas para receber em troca alguns pães para sua casa. Naquele período, foi convidado pela proprietária da padaria para ser padeiro. Com o tempo, passou a ser balconista na padaria, sendo funcionário até os quatorze anos de idade.

Meus pais, sempre nos incentivaram aos estudos, eles sabiam que só os estudos poderiam levar a um futuro melhor. Meu pai foi um grande pilar na minha trajetória escolar, por meio dele nunca deixamos de ir à escola, também ajudou minha mãe na sua formação, ele ficava em casa com minha irmã caçula de apenas dois meses de vida e mandava minha mãe estudar durante a noite e ela concluiu o Magistério, foi quando surgiu o Concurso Público na área da saúde pelo município de Alvarães, ela fez o concurso e passou (UIRAPURÚ, 2017, p. 15).

Nos percursos de sua escolarização, iniciou sua vida escolar aos sete anos de idade, em uma escola estadual no município de Alvarães-AM. Diante de suas dificuldades de aprendizagem e suas condições financeiras precárias, sofreu as marcas do *bullying* na escola. Essa incongruência vivida no espaço escolar marcou suas primeiras experiências, e mesmo assim foram superadas no decorrer da escolarização. No primeiro ano, lembrou-se da escassez que viviam, principalmente a falta de caderno e lápis, a falta de alimentação em sua casa. Contudo, foi persistente e conseguiu ser aprovado.

Em sua flexibilidade docente, percebeu a ausência de um olhar mais empático com essas situações, as quais passaram despercebidas no espaço escolar. Realizou seus estudos do Ensino Fundamental na Escola Joanes Petrus, nos anos de 1995 a 1988. Sobre essa escola expressou boas lembranças, que assim relata:

Naquela escola vivenciei os melhores anos da minha vida, participávamos de jogos escolares e gincana, o que incentiva a não faltar e permanecer na escola. Estudei nessa escola da 5ª a 8ª série, na qual fui certificados três anos seguidos como melhor aluno da sala, o que incentivava bastante a permanecer na escola. Naquela sala a professora sempre ouvia o que os alunos tinham a falar e respeitava a opinião de todos. Nesse sentido a interação professor/aluno foi primordial no processo de aprendizagem. E analisando a educação moderna e institucionalizada, olhando especialmente para a escola, a relação professor/aluno deve existir mesmo sem haver a sua sistematização, em que os aprendizes obtinham seu conhecimento com seus mestres, por meio de encontros em lugares informais (UIRAPURU, 2017, p. 12-13).

No ano de 2002, iniciou o Ensino Médio na mesma escola, porém, precisava estudar e trabalhar. Diante dessas dificuldades, desistiu e só retornou após dois anos, concluindo seus estudos em 2005. A boa relação construída com os professores nesse trajeto de formação escolar foi bastante motivadora no término dos estudos. Assim, na pluralidade dos saberes, o contato com os seus professores na trajetória escolar tornou-se uma experiência importante na vida pessoal do professor.

Apesar da experiência positiva na escola, quando concluiu o Ensino Médio, conta que não havia nenhuma perspectiva de iniciar sua vida como professor naquele momento, mas o destino encaminhou sua primeira experiência como docente na Comunidade Nova Colômbia em 2009.

Diante do seu desempenho profissional, foi convidado pela professora responsável pela Secretaria de Educação do Município de Alvarães a trabalhar como Coordenador do Programa de Informação Tecnológica (PROINFO). No ano de 2013, atuou como diretor da Escola Municipal Atanázia Frazão. A experiência de diretor foi bastante desafiadora, pois não tinha experiência profissional para atuar no cargo.

No ano de 2014, retornou para a Secretaria Municipal de Educação de Alvarães (SEMED), como Coordenador Municipal do Censo Escolar, permanecendo no cargo por um período de dois anos. Em 2016, o trabalho como professor passou a ser desempenhado na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, localizada na zona rural do município de Maraã-AM, com turmas de classe multisseriada do 1.º ao 5.º ano e do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Em 2017, voltou para o município de Alvarães e trabalhou como Coordenador do Censo Escolar. As rupturas vividas no cotidiano da vida pessoal e profissional do Professor Uirapuru, a fugacidade e a resistência diante dos ditames políticos, sociais e econômicos interferiram de alguma forma na sua escolha profissional. Suas experiências transformadoras de si perpetuam na dinâmica docente em permanentes desafios da história pessoal e profissional.

1.6 Professora Hiléia¹¹: a vida é uma poesia

A experiência de dezenove anos de magistério marcou os percursos pessoais e profissionais da professora Hiléia. A narradora é uma mulher decidida que não desistiu de seus objetivos propostos. É uma pessoa lutadora e acima de tudo mostrou-se solidária com os colegas de turma e de trabalho. Seu pai era um comerciante e a mãe cuidava de todos os membros de sua família, composta por cinco irmãos. Iniciou sua vida escolar aos seis anos de idade, ainda com uma professora particular, contratada por seus pais para ensiná-la a ler e a escrever. Em sua reminiscência, relata sua trajetória de aprendizagem nos tempos de infância, de forma bastante saudosa e bastante afetuosa, ao lembrar sua primeira professora, conforme seu relato:

Tudo era feito com muita paciência, com repetições, quantas vezes fossem necessárias. Hoje sinto saudades, e tenho muito respeito pois ela nos ensinava com amor e dedicação, falava que daquele pequeno vilarejo saíam muitas joias para brilhar aonde chegassem. Para ela, ensinar também fazia parte de seu aprendizado, a mesma reconhecia que era uma troca constante de conhecimentos de mundo o descobrimento de algo muito maior no futuro que para todas aquelas crianças que por suas mãos afáveis passaram.

Esse movimento percebido na prática da professora de infância marca profundamente sua trajetória profissional. Segundo a narradora, a concepção construtivista percebida no processo de ensino e aprendizagem facilitava o seu aprendizado. Ao revisitar seu baú de memórias, percebemos sua história de escolarização resumida ao contexto da infância. Assim, perante o processo seletivo da memória, suas recordações se voltaram para as experiências escolares vividas na infância, que contribuiriam para a ressignificação de sua história profissional.

Foi uma experiência muito proveitosa, porque embora não houvesse tantos recursos didáticos como os que existem hoje, usávamos a realidade, a natureza como um grande laboratório que é capaz de proporcionar as experiências inimagináveis. Mas, para que esse aprendizado aconteça é imprescindível valorizarmos as vivências trazidas pelos alunos porque, o educando não tem a mente vazia. A sua leitura de mundo é muito importante para se fazer um aprendizado multidisciplinar facilitando o entendimento dos discentes e o trabalho do educador. Mesmo sem saber, aquela professora leiga já trabalhava com o construtivismo e aprendíamos quando as duas

¹¹ A palavra hiléia, vem do grego *hilayos*, que significa “o selvagem”; “do bosque”. Segundo Figueiredo *et al.* (2017), desde o final do século XVII, vários conceitos foram constituídos ao longo da história da Amazônia, no sentido da ideia de Amazônia. Entre elas, a ideia de Floresta Amazônica, Floresta Equatorial. A grande área que vai das encostas orientais dos Andes ao Vale do Amazonas, até as Guianas Francesas, é batizada pelo naturalista Alexander Von Humboldt (1769-1859) com o nome de Hileia Amazônica. Entre o real e o imaginário, a ideia de Amazônia é configurada no percurso do ilustracionismo e do romantismo. Assim, a professora Hileia representa a capacidade de reunir de forma expressiva, a extensão de seus sonhos em buscar na Amazônia uma educação melhor para todos os ribeirinhos.

experiências eram unificadas, aula ao ar livre e ambiente formal onde ela chamava de escola (HILEIA, 2021, p. 7).

Aos sete anos de idade iniciou sua vida escolar na Escola Estadual Madre Maria das Mercês. Assim, sua escolarização ocorreu de forma normal nas escolas públicas de Tefé. Percebo na narrativa biográfica da professora uma lacuna sobre a sua história de vida escolar, um movimento que se restringiu aos movimentos escolares vividos na infância. Nesse sentido, Josso (2009) destaca que a experiência é produzida por uma vivência, na qual se escolhe aquilo que serve de base para a sua aprendizagem particular, uma formação fundadora da escrita de si. A sua inserção como professora na escola foi de forma voluntária, e esse percurso teve vitalidade, ao receber o convite de uma gestora escolar, para organizar um campeonato da escola. Com isso, recebeu a oportunidade de ir ao encontro de sua profissão.

Sua primeira experiência foi como professora de uma turma de idosos no município de Maraã, no estado do Amazonas, conforme relatou:

Um dia recebi um convite da gestora de uma escola para organizar um campeonato interno na escola aceitei, organizei em conjunto com o corpo docente da instituição de ensino e fomos à luta atrás de patrocinadores mobilizamos a comunidade fazíamos quermesse e arrecadamos fundos financeiros para a realização da competição, foi um sucesso os alunos saíram das ruas e permaneceram muito mais tempo na escola longe dos perigos das ruas que são eminentes. Logo passei a trabalhar com o reescrevendo o futuro em 2005 pelo município Maraã com alunos numa faixa etária de 45 a 70 anos que não frequentaram a escola na idade certa, o desafio era enorme, pois aquelas pessoas não tinham o hábito de estudar, uns eram mais rápido no raciocínio outros eram bem lentos no tempo deles (HILEIA, 2021, p. 09).

A sua experiência inicial no programa Rescrevendo o Futuro, em 2005, foi um grande desafio em sua prática pedagógica, uma vez que não possuía nenhuma experiência na educação e muito menos com a alfabetização de idosos. Apesar de suas dificuldades iniciais, teve grande êxito no exercício de professora naquele contexto. Em 2006, ela retornou ao município de Tefé para ministrar aulas com estudantes do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Em 2008, voltou à comunidade com classes multisseriadas e com estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa escola, atuou por um período de nove anos, contados até momento atual, como professora de contrato temporário pela Secretaria Municipal de Tefé-AM. Em períodos de cheia, a escola para de funcionar e retoma as atividades após a vazante dos rios.

1.7 Professor Jatobá¹²: a busca pelo reconhecimento profissional

Na narrativa do Professor Jatobá, a vida ganha sentido ao relatar seu nascimento. Conta sua história de uma forma bastante expressiva e com muito orgulho, fala do lugar de sua infância:

Meu nome é [...] nasci no dia onze 11 de junho de mil novecentos e oitenta e nove 1989, as quinze horas da tarde, em numa tarde muito calorosa, em uma casa muito humilde, feita de madeira, com a cobertura de alumínio, com dois cômodos: um quarto e uma cozinha, cercada com tábuas, localizada na zona rural em uma comunidade ribeirinha conhecida pelo nome Paracuúba, localizada às margens do Rio Copeá, pertencente ao município de Maraã-AM, onde na comunidade moravam apenas quatro famílias. [...] Meu pai é analfabeto nunca teve a oportunidade de estudar, onde trabalhou muito tempo na agricultura e na pesca, mas com um tempo já na idade de aposentar, conseguiu sua aposentadoria onde construir uma casa na cidade de Coari, foi onde fez sua mudança para a cidade juntamente com família no ano de 2012. A minha mãe estudou até a 3° série, pois não teve a oportunidade de prosseguir seus estudos, devidos os obstáculos da vida, ou seja, das dificuldades. E também tenho sete irmãos, mesmo sendo de uma família bem humilde, sempre sonhei em estudar e crescer profissionalmente (JATOBÁ, 2021, p. 10).

O professor Jatobá vem de uma família de sete irmãos, filho de pais agricultores e pescadores semialfabetizados. Jatobá lembrou-se da vida difícil de seus pais na comunidade de Paracuúba onde viveu a sua infância e adolescência,

Nesta comunidade eu nasci e convivi durante toda minha infância e adolescência. Assim, convivendo as experiências daquela região com demais pares, como meus irmãos, colegas e outras pessoas que ali moravam, onde foram momentos de muitas felicidades e alegrias. Desta maneira, a cultura deste lugar foi continuamente estrutural que definiram cada momento histórico concreto de minha vida. Assim, com as demandas de brincadeiras que ali se aprendiam juntamente com meus colegas e se colocavam em prática em diversas maneiras, facilitando o aprendizado em diversas noções de conhecimento. E aprendi também muitas brincadeiras na convivência de outras pessoas que ali se residiam. Onde no meio de toda essa visibilidade trouxeram muitas expressões nas minhas falas, expressões, sentimentos, gostos, gestos e entre outras situações de aprendizagem (JATOBÁ, 2021, p. 11).

Sua trajetória estudantil iniciou no ano de 1996, aos sete anos de idade, na Escola Municipal São Jorge, na referida comunidade onde nasceu. Assim, o narrador ingressa em uma sala de Alfabetização em uma turma multisseriada, movimento que relembra as dificuldades

¹² O jatobá é uma árvore de grande porte, que é responsável pela madeira de boa qualidade e um fruto muito saboroso, em forma de amêndoa. É uma espécie originária dos cerrados e muito comum na Amazônia. É uma espécie do gênero *Hymenaea*, proveniente da família das Leguminosas (*Fabaceae* – *Caesalpinioideae*). No termo *hymen*, a palavra adquire o sentido de casamento, ou “deus da união”, por ter em seu formato a união de folíolos que formam a fruta. O jatobazeiro é uma espécie bastante resistente, e se desenvolve nas condições mais adversas da fauna e da flora da Amazônia (SALMAN, *et al.*, 2008).

vividas em sua trajetória escolar na infância. Dessa forma, a vida escolar na comunidade onde nasceu dá sentido às suas primeiras experiências escolares ao lembrar-se da palmatória como instrumento mobilizador da aprendizagem. Nesse caso, embora com dor e sofrimento, considera um estímulo em sua vida escolar, conforme partilha em sua narração:

O início da minha vida escolar não foi fácil, sempre passei por diversas dificuldades, para assim alcançar meus objetivos. Sempre moramos na zona rural, como tive que enfrentar diversas situações no trabalho da roca da pesca, mas sempre tinha um sonho estudar para que tivessem um futuro melhor. Para assim, conseguir um trabalho e mais adiante ajudar meus pais e este sonho se concretizou. Hoje, meus pais moram na cidade, tem uma casa para morar. E eu tive a oportunidade de ingressar em uma faculdade que hoje estou concluindo, assim sendo mais uma conquista. Diante disto, relembro-me até hoje, do meu primeiro professor, seu nome [...], na qual fez muita diferença em meu aprendizado, mediante a uma realidade que estava inserida. Apesar, na época seu método de ensino ser tradicional, mas que pode fazer parte de toda etapa de meus estudos, que foram realizados de uma longa caminhada de experiências na vida escolar. Estudei com este professor até a terceira série, do ensino fundamental até no ano 1999, quando já tinha aos onze anos de idade. Neste percurso, tivemos várias sabinas, aonde cheguei a pegar algumas palmatorias em minhas mãos. Mas que, serviu de aprendizado para meu próprio incentivo de estudos tanto em sala de aula quanto também em casa (JATOBÁ, 2021, p. 12).

Nos percursos de escolarização, fala com bastante respeito sobre os momentos significativos de sua aprendizagem na comunidade com o professor de sua sala de aula. Para Jatobá, o professor do ensino fundamental de sua escola na comunidade é como uma referência pessoal e profissional que relembra com saudosismo.

Diante disto, relembro-me até hoje, do meu primeiro professor, seu nome Francisco Queiroz, na qual fez muita diferença em meu aprendizado, mediante a uma realidade que estava inserida. Apesar, na época seu método de ensino ser tradicional, mas que pode fazer parte de toda etapa de meus estudos, que foram realizados de uma longa caminhada de experiências na vida escolar. Estudei com este professor até a terceira série, do ensino fundamental em 1999, quando já tinha aos onze anos de idade. Neste percurso, tivemos várias sabinas, aonde cheguei a pegar algumas palmatorias em minhas mãos. Mas que, serviu de aprendizado para meu próprio incentivo de estudos tanto em sala de aula quanto também em casa (JATOBÁ, 2021, p. 12).

Aos quatorze anos de idade, passa a estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para dar continuidade aos estudos do Ensino Fundamental, um período concluído em 2003, com dezesseis anos de idade. Para fazer o Ensino Médio, o professor teve que migrar da comunidade onde nasceu para a cidade mais próxima, a fim de continuar os estudos. Esse foi percurso escolar desafiador diante das circunstâncias históricas e geográficas vividas pelos sujeitos que vivem nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Nesse sentido, o professor relata:

Aos quatorze anos, meus pais me matricularam na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA), devido que na nesta época era o percurso com menos duração, como ocorrem também na atualidade. Mediante a esta modalidade, que pude fazer a conclusão do meu ensino fundamental, no ano de dois mil e três, quando já tinham dezesseis (16) anos de idade. Diante de todos estes períodos pude viver e conviver a toda minha infância e adolescência ao lado de minha família na referida comunidade, foram momentos muito prazerosos que pude desfrutar a toda essa etapa de minha vida. Sempre fui um aluno muito dedicado em toda e etapa de meus estudos, assim, não ficando reprovado em nenhuma disciplina. Mediante a estes percursos de estudo, já com a conclusão do meu ensino fundamental, assim tendo a aprovação para cursar 1ª série do Ensino Médio, a escola não mais oferecia este atendimento. Desse modo, quando os alunos vão concluindo o ensino fundamental, eles devem ir para a cidade mais próxima de sua residência, para dar continuidade em seus estudos. E diante de todo este percurso fiquei um ano sem estudar, devido à falta de condições financeira de meus pais. Para continuar meus estudos na cidade, foram momentos de muita tristeza, pois a todo o momento pensava que não ia poder realizar meus sonhos. Enfim, foi uma realidade de muitas dificuldades, mas que não me deixou desanimado. Assim, pude trabalhar todo o ano de 2004 com meus pais na agricultura e na pesca, para conseguir recursos financeiros para manter-me na cidade e dar continuidade em meus estudos. A partir do ano de dois e cinco (2005), fiz minhas mudanças para a cidade para dá continuidade aos meus estudos, já que a para o presente momento meus pais não tinham casa de moradia na cidade, fui morar em uma casa flutuante com meus tios onde me acolheu muito bem em sua casa, onde mesmo efetuou a minha matrícula na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari (IBC), no qual comecei a estudar no dia doze de fevereiro de 2005 (JATOBÁ, 2021, p. 12).

A carreira de professor iniciou em 2009, na Comunidade de São Jorge do Paracuúba, com classes multisseriadas com alunos de 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. De 2010 a 2011, i com inicia sua atividade profissional com turmas de educação infantil. Nesse percurso, o professor relembra a formação proporcionada pelo curso PROINFANTIL, que tinha como finalidade instrumentalizar a prática docente no contexto da educação infantil. Um curso importante, naquele percurso de atuação profissional na Escola Santa Maria, situada na comunidade de Porto Alegre, no município de Maraã-AM. Da comunidade onde residia para a comunidade onde trabalhava, o professor fazia, um percurso de dezesseis horas de viagem.

Em 2012, o professor retornou para a Escola Municipal de São Jorge, situada na comunidade de São Jorge, por sua vez localizada no Paracuúba, em Maraã-AM, com uma turma multisseriada de 1.º ao 5.º Ano, do Ensino Fundamental. Do ano de 2013 a 2017, o professor é escalado para trabalhar na Escola Municipal Filadélfia, situada na comunidade Filadélfia, a uma distância de dezoito horas de viagem de Maraã-AM para a comunidade, com turmas multisseriadas, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. De 2018 a 2020, retornou à Comunidade de São Jorge do Paracuúba, no cargo de gestor do Pólo da região.

Na linguagem ordinária de Jatobá, encontram-se entrelaçados os movimentos ambíguos de sua trajetória entre a resistência de sua vida pessoal e profissional, nos mostrando a precariedade da educação nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Podemos então perceber

que os movimentos de formação se perpetuam nos contextos familiares, escolares e da formação acadêmica.

Na história de vida de cada ator e atriz, na dinâmica da vida na Amazônia, os professores incorporam saberes que ultrapassam a formação técnica. Em suas configurações pessoais e profissionais, os movimentos migratórios vividos na infância revelam suas itinerâncias históricas, da saída dos lugares onde nasceram, visando dar continuidade a seus estudos e à sua profissão. Esses deslocamentos geram expectativas de uma vida mais digna. Na saída da comunidade para estudar em outros lugares, uma cidade se torna um divisor de águas na vida desses sujeitos. Nesse sentido, expressamos a linguagem poética presente na canção” Menestrel das Alagoas”, de Milton Nascimento e Fernando Brant (2014).

Quem é esse viajante?
 Quem é esse menestrel?
 Que espalha esperança
 E transforma sal em mel
 Quem é esse saltimbanco
 Falando em rebelião?
 Como quem fala de amores
 Para a moça do portão
 Quem é esse que penetra
 No fundo do pantanal?
 Como quem vai manhãzinha
 Buscar fruta no quintal
 Quem é esse que conhece
 Alagoas e Gerais?
 E fala a língua do povo
 Como ninguém fala mais
 Quem é esse?
 De quem é essa ira santa?
 Essa saúde civil?
 Que tocando na ferida
 Redescobre o Brasil
 Quem é esse peregrino
 Que caminha sem parar?
 Quem é esse meu poeta
 Que ninguém pode calar?
 Quem é esse?

Esta música é a melodia do povo

Sinto-me dentro dela
Porque venho fazendo de minha vida
O roteiro da liberdade
Sinto-a como qualquer cidadão
Em qualquer recanto deste país
Como uma verdadeira oração e um apelo ao amor
À esperança, ao trabalho e à coragem.

A música “Menestrel das Alagoas” faz ressoar a vida de todos os professores que iluminaram as trajetórias dessa tese, os professores Sumaúma, Vitória Régia, Hiléia, Bertholletia e Jatobá, concebidos como árvores de grande porte que deram abrigo aos dias mais ensolarados da escrita de si. No canto do Uirapuru, pude aguçar os meus ouvidos para ouvir o som da natureza interior que continuará a me conduzir pela doce melodia de uma Amazônia multicolorida e multifacetada com sua gente e em seus espaços.

2 NA CARTOGRAFIA DAS ÁGUAS: A VIDA E A ESCRITA DA HISTÓRIA DE PROFESSORES NO MÉDIO SOLIMÕES

*Vai um canoeiro, nos braços do rio
 Velho canoeiro, vai já vai canoeiro.
 Vai um canoeiro, no murmúrio do rio
 No silêncio da mata, vai já vai canoeiro
 Ah, vai canoeiro, nas curvas que o remo dá já vai canoeiro
 Já vai canoeiro, no remanso da travessia já vai canoeiro
 Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
 E das correntezas vai o desafio já vai canoeiro
 Da tua canoa, o teu pensamento.
 Apenas chegar, apenas partir já vai canoeiro
 Teu corpo cansado de grandes viagens
 Já vai canoeiro
 Tuas mãos calejadas do remo a remar
 Já vai canoeiro
 Da tua canoa de tantas remadas
 Já vai canoeiro
 O porto distante
 O teu descansar
 Eu sou, eu sou
 Sou, sou, sou, sou canoeiro, canoeiro, vai*

(RONALDO BARBOSA, 2010).

Na linguagem poética de Barbosa (2010), buscamos encontrar na figura do canoeiro, as possíveis aproximações dos sujeitos habitantes na/da Amazônia, a partir das histórias geracionais que atravessam seus mundos vividos e experienciados no tempo da história e da memória. Nos percursos da vida, os laços e traços de si compõem o mosaico do homem amazônida na temporalidade da história. Em seu corpo biográfico reverberam os permanentes desafios de caminhar na pluralidade da Amazônia. No caminhar constituído no movimento das águas, da vida e da formação, vou de encontro com o programa de formação de professores e sua contribuição nos fluxos das idas e vindas em torno da configuração do ser e fazer docente.

Na imagem do canoeiro, contemplamos no remanso das águas, o rio que atravessa a temporalidade da vida e dá sentido a esta pesquisa. O rio se torna uma fonte de representatividade, de identidade e de saber, pois, através dos rios, os lugares de memórias entrecruzam-se em muitos itinerários possíveis que nos levam ao fluxo da vida e da existência humana. Isso nos lembra do conto do velho pai, personagem de Guimarães Rosa (1975), que decide viver em uma canoa e ficar no meio do rio. A decisão de viver em uma canoa significa do nosso ponto de vista, uma forma de ultrapassar o cotidiano. No conto, a terceira margem do rio o autor expressa, a representatividade de um homem que resolve atravessar no tempo as margens desconhecidas que habitam o seu ser. No silêncio da canoa, o homem vai ao encontro

de si, consigo mesmo, num percurso sem fim que corre e flui em lugares não comuns. Pensar o homem da Amazônia, tem como primeiro passo sair das margens que aprisionam os modos de pensar e agir que cerceiam o cotidiano da história.

A canoa não é apenas um instrumento de transporte, carrega em seu significado a construção simbólica e cultural do homem comum, que pressupõe a representação do homem amazônico, mergulhado nas tramas do cotidiano da história. Nos processos de transformação de si, a partir dos lugares que ocupam, protagonizam uma história nova para a Amazônia, através dos movimentos de reinvenção de si e ressignificação da identidade narrativa.

O sujeito da Amazônia nos lembra do velho pai de Guimarães Rosa (1975), que busca em sua trajetória de vida, um caminho para viver com sabedoria. O velho pai então decide viver em uma canoa, no meio do rio. O viver no meio do rio em uma canoa, nos leva ao imaginário da insanidade humana, onde é necessário sair das margens que controlam a vida cotidiana. Sair das margens é um movimento de abdicação da vida comum que o leva a alcançar a terceira margem do rio, na transposição da própria realidade.

Figura 1- Imagem de canoeiro no centro do rio



Fonte: Professor Sumaúma (2021).

Nas encruzilhadas dos rios, contemplamos na figura 01, a representação de um homem comum que leva uma vida simples e entrelaçada nos movimentos da história e da memória. A proximidade do canoeiro, viabilizamos na centralidade humana, a arte do saber viver no cotidiano da história. Na superfície das águas, o canoeiro flutua no movimento da vida e expressa sua sabedoria construída pela passagem do tempo, das águas antes ou das águas que rolam, renovando-se no ir e vir do sem fim.

É no simbolismo das águas que renasce a vida. Os rios também expressam a ordenação de um mundo plural que só quem vive conta e encanta-se com a sensibilidade humana da arte de ser sujeito da sua própria história. Com o afeto e a delicadeza da arte dos canoeiros, podemos contemplar, no silêncio da história, os rios de memória que registram sua identidade.

Na mensagem de Guimarães Rosa (1975), o sair dos lugares comuns se torna uma ponte de passagem para adentrar em outros mundos e navegar no imaginário social do homem da Amazônia. No trecho da música Oco de Pau, de Caetano Veloso (1991), a expressão do silêncio domina a palavra, imprimindo na voz das águas o sentido da vida. Com o afeto e a delicadeza da arte dos canoeiros, podemos contemplar no silêncio da história, os rios de memória que registram suas identidades, na dureza da canoa e da voz das águas.

Margem da palavra
Entre as escuras duas
Margens da palavra
Clareira, luz madura.
Rosa da palavra
Puro silêncio, nosso pai
Meio a meio o rio ri
Por entre as árvores da vida
O rio riu, ri
Por sob a risca da canoa
O rio viu, vi
O que ninguém jamais olvida
Ouvi, ouvi, ouvi
A voz das águas

Nem branco, nem índio, o canoeiro carrega em sua identidade narrativa, a ambiguidade interétnica, a partir dos frutos das relações assimétricas instituídas na lógica narrativa do homem branco. No silêncio da palavra, Freire (2011) registra a história de um esquecimento, legitimada pelo apagamento das línguas e das identidades indígenas, ao homogeneizar a língua dos brancos como meio de comunicação oficial na Amazônia brasileira. A desvalorização da língua indígena pelos colonizadores representa, na figura do homem amazônida, a destruição das expressões simbólicas e culturais de seu antepassado histórico e social, cerceada pelo preconceito e pela subalternidade indígena. A educação colonizadora imposta na Amazônia nos séculos XVIII e XIX teve no percurso de sua história:

A valorização da língua portuguesa, observável nos discursos de poder – científico religioso e administrativo –, implica sua representação como projeto, para exercer a função de comunicação na região, em detrimento de qualquer uma dessas línguas indígenas, “bárbaras, incultas e hórridas”, cuja aprendizagem por um europeu demandava “dificuldade e trabalho”, porque devia ser feita “sem livro, sem mestre, sem princípio e sem documento algum” (Vieira, 2001, p. 608). Dessa forma, a última

flor do Lácio foi, inicialmente, pensada para ser o instrumento da nova comunidade de fala que começava a ser construída na Amazônia (FREIRE, 2011, p. 55).

Nesse percurso, o ser canoeiro contempla no cerne de sua essência, o terceiro excluído, o desconhecido, o estrangeiro que busca no cotidiano reinventar-se e entrelaçar sua identidade narrativa, os lugares invisíveis da história e da memória. Os traços compostos na resistência cotidiana se entrelaçam na dinâmica da vida, por meio das diferentes dimensões humanas e as diversas formas de representação de si, que formam sujeito da ação que dialoga entre a ipseidade e mesmidade (RICOUER, 2019).

O ser canoeiro configura o homem e a mulher tradicional da Amazônia, traçando e escrevendo a sua própria história nos movimentos de navegar, nos fluxos e desvios dos rios que formam suas diferentes matrizes e matizes. Sujeitos que ao longo da história e da vida aprenderam a viver de forma simples e peculiar na invisibilidade da história. É, portanto, desse texto e contexto que buscamos compreender como homens e mulheres, profissionais da educação, narram suas histórias individuais e coletivas.

No percurso da vida, os lugares de fala dos canoeiros representam suas identidades, no modo de dizer e narrar suas histórias, suas experiências pessoais e profissionais. Nos movimentos autobiográficos desses sujeitos, a vida se renova em ciclos da vida individuais e coletivos. Nos movimentos de reconstrução de si, todas as histórias individuais também são coletivas. Para Halbwachs (2003), é impossível conceber o problema da evocação das lembranças se não tomarmos como referência os quadros sociais que compõem a memória individual e coletiva. Esses pontos de referência implicam perceber que a vida é constituída pelas ligações e configurações materiais e psicológicas vividas na relação espaço-tempo, a partir da mitologia fundadora dos lugares que pertencemos, com seus valores e crenças.

O viver na Amazônia nos permite navegar na particularidade dos rios e das águas, a partir dos movimentos simbólicos e culturais que cartografam as histórias de vida do homem amazônida. Nesse sentido, a vida compartilhada no mover das águas impregna de sentido o seu grupo de pertencimento. Afinal, somos o que somos a partir do lugar que habitamos e daqueles que habitam em nós. O modo de existir no mundo se entrecruza no modo de pensar e agir, a partir das dimensões ontológicas e axiológicas que compõem os traços singulares e plurais de cada um. Os diversos lugares que passamos e vivemos representam as marcas de um grupo que deixa sua presença nos lugares que se vive. Nos percursos hidrográficos, o fluxo da vida dá acesso aos desejos, aos sonhos e à esperança de seus viajantes.

Na correnteza dos rios e das águas, os movimentos de formação, criação e transformação constituem os lugares de formação e de experiência biográfica, dando sentido à identidade

docente de professores que navegam ao encontro de si, no rio Solimões. No percurso do conhecimento e da aprendizagem, os sujeitos vivem e transformam-se em figuras de si, enunciando e anunciado a história de si mesmo. Assim, o sujeito biográfico se institui como ser capaz de pensar, refletir sobre suas aprendizagens, vividos ao longo da vida cotidiana. (DELORY-MOMBERGER, 2014)

Os processos de colonização e exploração deixaram suas marcas nas memórias individuais e coletivas da população amazonense. Nos mitos de fundação criados pelos colonizadores europeus, foram constituídas certas visões preconceituosas sobre os sujeitos da Amazônia. Essas ideias preconcebidas pelo imaginário social da *Amazônia Inventada*, de Neide Gondim (2007), formaram as mentalidades e as relações entre homens e mulheres, a natureza ecológica e a realidade social. A mesmidade e alteridade se cruzam nas relações vivenciadas na complexidade social e ecológica da Amazônia brasileira. Na tradição histórica de peregrinação, homens e mulheres revitalizam suas histórias e traçam seus percursos simbólicos e culturais na composição de sua singularidade biográfica.

Nesse percurso histórico e social, interpretamos os processos formativos vividos pelos docentes em suas experiências de formação, a partir de três dimensões epistêmicas que atravessam os movimentos de biografização: a temporalidade biográfica, a narratividade e as experiências. Em suas identidades de formação, o sujeito histórico, o sujeito da experiência e o sujeito da ação se entrelaçam nas reminiscências do passado. Essa composição é potencializada pelas memórias que se efetuam no/com o tempo, configurando suas vidas, no movimento das águas. Uma relação natural, pois na dinâmica das águas, durante seis meses, é preciso conviver com a várzea e seis meses com a terra firme, um fenômeno natural que atinge comunidades ribeirinhas e urbanas.

No fluxo natural da Amazônia, os períodos sazonais da cheia da vazante influenciam e interferem tanto na dinâmica da vida humana como da flora e da fauna, ocasionando adaptações e modificações neste contexto. Esse percurso natural da Amazônia é causado pelo movimento das águas da maré, que corre da Cordilheira dos Andes ao Oceano Atlântico, atingindo diversas áreas da Amazônia, afetando e influenciando diretamente além da flora e da fauna, pois na descida das águas, o chamado período de várzea, as áreas próximas dos rios são naturalmente adubadas pelos sedimentos de um rio jovem, em plena pujança. Esse movimento das águas fortalece a agricultura na mesorregião do Solimões, criando um ambiente fértil e renovador propício a novas plantações.

Os movimentos de aprendizagem e de formação transformam-se em momentos pertinentes e permanentes de ressignificação e reinvenção de si. Assim, *no murmúrio dos rios*

e da floresta, esses sujeitos protagonizam na história da vida individual e coletiva, a riqueza simbólica e cultural da Amazônia. Nesse território, podemos dizer que o homem amazônico nasce das entranhas do canoeiro e da canoeira como sujeitos sociais distintos nos movimentos que reproduzem as marcas da indiferença e da subalternidade produzida pela história dominante na Amazônia. Nesse aspecto, ser de um lugar e pertencer a um determinado lugar impõe a dinâmica histórica das migrações e peregrinações que marcam nossas trajetórias no ambiente em que vivemos.

Ao navegar nas entranhas do rio Solimões reconhecemos as diferentes vozes silenciadas do povo das águas, na qual se revitalizam suas memórias étnicas, religiosas, culturais e sociais, fecundadas no caráter fragmentado da fenomenologia da memória. Cada movimento é preche de lembranças, pois nos “[...] lembramos daquilo que fizemos ou aprendemos em determinada circunstância particular” (RICOUER, 2017, p. 42). Na evocação da memória, a lembrança do passado não se reconstitui da mesma forma como aconteceu, por isso depende do processo reflexivo para fazer a distinção da lembrança através da rememoração. Há, portanto, um movimento que marca um tempo antes e um tempo depois, um lado egológico da experiência mnemônica.

Na representação social do homem e da mulher amazônida, os índios Omáguas¹³ contribuíram de forma significativa na formação social e cultural dos povos tradicionais da Amazônia, instaurando nesse espaço a possibilidade de compreender o modo de viver e narrar desses sujeitos que habitam o território geográfico recortado desta pesquisa. Entre as várias práticas de colonização desenvolvidas pelos supostos conquistadores, que invadiram a Amazônia Brasileira no século XVIII, escamoteou-se, para além do movimento interétnico, o possível domínio religioso, político, cultural e econômico, marcado pela presença de quarenta anos do Padre Samuel Fritz na região local. A presença do patriarcado clerical é visibilizada nas práticas e construções locais. No entanto, nem todo processo de pacificação é harmonioso, sua inscrição acontece entre conflitos e tensões, abrigando espaços para a (re) invenção das práticas sociais, como estratégias de existências aos movimentos civilizatórios.

Assim, entre a miscigenação étnica e religiosa, a fronteira de identidade dos sujeitos da Amazônia emerge nesse contexto sociocultural, da ancestralidade cultural indígena e não

¹³Os Omáguas foram os primeiros habitantes das águas, que ocuparam as terras de várzea situadas às margens do rio Solimões. Esse grupo formou uma população altamente representativa antes da colonização da Amazônia. É possível que esse grupo tenha migrado da Patagônia, ou até do Oceano Atlântico, em busca de alimentação, em épocas que antecederam a ocupação legal da Amazônia pelos Espanhóis, Holandeses e Portugueses, estes procuraram os lugares mais próximas dos rios (PORRO, 2017). Assim, o Povo das Águas foi criando sua própria tradição e uma organização apropriada ao sistema ecológico que a natureza lhe impõe e sobrepõe a partir de sua ocupação às margens dos rios e chegando a habitar na Amazônia Brasileira.

indígena, dando sentido aos seus modos de viver e de dizer em contextos rurais e urbanos. Dessa forma, os sujeitos fecundam e revitalizam as experiências de si em movimentos singulares e plurais. Em suas memórias individuais e coletivas se perpetuam as narrativas biográficas de seus viajantes, herdando na história social do lugar, seus mitos e imaginários sociais, pelos quais emergem seus valores e crenças. Esse imaginário social, fecundado e potencializado na/pela fricção interétnica foi delineando os percursos dos primeiros habitantes da Amazônia, na busca de reinventar-se e sobreviver no espaço-tempo, conforme destaca Fraxe (2009) ao referir-se a esse contexto:

Diante das transformações desse fluxo histórico marcado por continuidades/descontinuidades, foram-se definindo povoadas, rotas, caminhos, habitus e identidades- enfim, territórios. Em face das misturas e presenças entremeadas nesse vasto território emergiram diferentes tipos sociais, trabalhadores que, diante das condições mais adversas, inventaram e reinventaram formas de sobrevivência, adaptaram-se passiva e ativamente às sutilezas complexas dos seus múltiplos ecossistemas (2009, p. 30).

Na *aporia do tempo*, os sujeitos carregam em sua identidade, dimensões ambíguas e complexas de um “eu” não índio e ao mesmo tempo o “tu” do não branco. Essa ambiguidade étnica e cultural é vivida no cotidiano dos povos da Amazônia, que se perpetua por certas relações diferenciadas e de rejeições, geradas nas ribanceiras dos rios e das circunstâncias históricas e sociais de contato e da colonização (FRAXE, 2009). No modo de viver e narrar, os sujeitos compõem a sua história no tempo, na existência cotidiana no tempo e no lugar que ocupa, de suas memórias e ritualizações.

Ao articular o movimento do canoeiro à história de vida de professores participantes desta pesquisa, buscamos relacionar suas dimensões formadoras e fundadoras do ser sujeito na/da Amazônia. Os percursos pessoais e suas identidades narrativas são constituídos e ressignificados, a partir dos movimentos temporais e sociais que integram o seu mundo pluriétnico e cultural na complexidade da Amazônia.

O rio representa muito mais que uma via fluvial para seus navegantes, ele se constitui como um lugar de pertencimento e de identificação social, compartilhado pelo movimento de homens e mulheres que pautam suas vivências culturais e sociais na relação com as águas. Ou seja, no dia a dia desses sujeitos, a arte de viver é mediatizada pela experiência cotidiana vivida no/do movimento dos rios, através do desenvolvimento de práticas sociais e culturais adaptadas aos mecanismos de identificação e generalização dos processos de sobrevivência e realização de seu trabalho.

De uma forma ou de outra, o grande desafio historiográfico consiste em apreender e interpretar as narrativas históricas por meio da polissemia da vida e dos lugares de formação e aprendizagem constituídos pelos múltiplos sentidos vividos na trajetória singular e plural de sujeitos da história. O saber e o viver são marcados por uma razão narrativa, fundada no modo de narrar a existência e historicizar à vida (RICOUER, 2017). Pensar o ser humano a partir de sua singularidade significa reconhecer a sua capacidade ontológica de ser. “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências, e nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147).

Diante da natureza humana, a vida emerge em seu tempo por vias singulares e plurais (JOSSO, 2004) que determinam sua história individual e coletiva. Pensar essas diferenças potencializa a desconstrução e legitimação de novas bases teóricas e epistemológicas de uma ciência multirreferencial para lidar com a realidade plural e múltipla que envolve o conhecimento da humanidade na contemporaneidade. Falamos de uma experiência individual e coletiva fecundada na cultura, que dá sentido e determina a raiz social do sujeito na sociedade.

Dessa forma, as experiências formadoras vividas pelos sujeitos aprendentes (JOSSO, 2004), entrecruzam-se na vida cotidiana e configuram seus percursos identitários, em consonância com a cartografia dos rios e da floresta. Na continuidade e descontinuidade da vida, os modos de guardar e narrar dos professores ecoa na polifonia da vida cotidiana. Os movimentos temporais e sociais, vividos na dinâmica de biografização marcam suas lembranças e reminiscências, vivenciadas nos fluxos da vida e nos processos de renovação e ressignificação.

Nas lembranças do vivido, a memória narrativa se torna um devir contínuo na composição da alteridade de si e do outro. No circuito narrativo, os desafios sociais, geográficos e demográficos presentes nas narrativas biográficas de professores em formação, marcam seus itinerários formativos nas redes da educação pública no rio Solimões. Suas histórias, familiares e institucionais, compõem suas dimensões formativas e os sentidos atribuídos aos momentos vivenciados em sua própria história de vida pessoal e profissional.

Em sua composição biográfica, as vivências se transformam em experiências formadoras de si, movimentos contínuos de constituição e ressignificação de suas identidades narrativas. No movimento das águas, as marcas da ancestralidade vivida pelos antigos Omáguas estão presentes nas memórias docentes que ressignificam suas histórias, a partir de experiências vivenciadas no percurso das águas do rio Solimões e afluentes.

Esses acontecimentos marcam a dimensão reflexiva das experiências que se cruzam e se entrecruzam na convivência humana desenvolvida entre o espaço institucional de formação

e os lugares de trabalho. A parceria entre os municípios, a Universidade do Estado do Amazonas e as escolas de atuação docente formam o cenário de enunciação desses professores nos espaços de formação e aprendizagem docente.

Nesse percurso histórico, a potencialidade da vida e do trabalho docente ecoa nos limiares de uma ciência que potencializa a “*voz docente*” como fonte de reconhecimento, de pertencimento e de saberes pautados na escrita de si. Dessa forma, o narrar e o contar se expressam nas múltiplas linguagens do saber e do fazer, entrelaçados em redes não lineares das ciências do humano, vista por Josso (2004) como uma construção epistêmica que se configura a partir de um novo olhar do paradigma de compreensão das ciências humanas. No percurso das águas os narradores fazem seus percursos de vida e trabalho, nas tramas da vida cotidiana no entorno do rio Solimões.

Na história da educação, esse acontecimento demarca um divisor de águas na vida desses professores na Amazônia e ao mesmo tempo acentua as questões históricas de formação docente, vividas ao longo dos problemas políticos e sociais da política nacional brasileira, da falta de valorização do profissional da educação. Essa é uma problemática latente, principalmente em áreas geográficas distantes dos centros desenvolvidos dos países, como o estado do Amazonas, por exemplo.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, adquiriu sentido à prática de formação docente, ao tencionar esse espaço de formação, como um lugar de memória e esquecimento, pois na tensão entre a ilusão do paraíso e do Eldorado contracena a persistência do mito da produtividade que limita as dimensões humanizadoras na vida humana nesse espaço narrativo. A ausência e o esquecimento público com a formação docente nos mostra, em vias de regra, que a educação necessária na construção de uma política de valorização voltada para formação de professores ainda é escassa. Apreendemos que a falta de uma política pública comprometida no campo da formação tem contribuído muito pouco, com a perpetuação de uma política de subserviência, concebida e ampliada pelo descaso público com a educação, em especial da população de maior vulnerabilidade social.

2.1 **Entre rios e floresta: o PARFOR/UEA no Estado do Amazonas**

Nas malhas dos rios e da floresta, os movimentos institucionais atravessam as histórias individuais e coletivas, carregando de sentidos, na invisibilidade da história, a escrita da vida de professores que adentram a universidade. Pensar o espaço-tempo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), enquanto instituição é uma possibilidade de dar maior visibilidade ao

papel social da universidade no Estado do Amazonas, a partir das fluências e influências ideológicas, políticas e culturais do lugar de formação que ocupa na sociedade amazonense.

O acesso ao ensino superior remonta a um evento anterior que teve como pano de fundo a reforma do ensino superior, conforme a lei 5.0540/71 que contribuiu com a reestruturação universitária, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Outro evento importante foram os movimentos da educação para todos, que fundava um novo na política educacional, introduzindo as políticas emergenciais no campo da formação de professores (GATTI, 2015). Nos percursos da reforma da educação básica, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR) se efetivou como um dos movimentos de grande repercussão nacional.

O programa foi viabilizado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e consolidado no Governo de Dilma Vana Rousseff, pelo Decreto de nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A criação emergencial do programa deu início a uma política nacional de formação para professores da educação básica. Gatti (2011) destaca que o programa foi integrado ao Plano de Ações Articuladas – PAR, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, que aderiu a todos os entes federados. Atualmente, o programa é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo propósito é 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. Assim, seus objetivos são:

- Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- 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;
- 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.

No processo de construção histórica e social da formação e profissionalização docente, o programa atingiu as áreas mais distantes do país, em especial a Região Norte, e entre eles o estado do Amazonas. De acordo com o Plano de Ações Articuladas (PAR), o PARFOR oferta três modalidades de cursos: a) primeira licenciatura – destinada àqueles docentes em exercício e sem formação superior; b) segunda licenciatura – para aqueles que atuam fora de sua área de formação; c) formação pedagógica para os professores que atuam na rede pública de ensino, na condição de bacharéis.

O ingresso nos cursos do PARFOR é operacionalizado pela CAPES, viabilizado por um sistema informatizado, denominado Plataforma Freire. Nesse sistema, os professores fazem um cadastramento e se candidatam aos cursos de formação inicial para docentes da rede pública de ensino, sendo submetidos aos critérios de seleção da CAPES. Esses são submetidos a um processo de validação, de acordo com o planejamento estratégico elaborado, sendo encaminhados devidamente para seleção e matrícula e inclusão no curso pretendido.

Dentre os princípios e finalidades do PARFOR, explicitados no artigo 2º, do parecer de nº 6.755/2009, destacam-se:

- a) a extensão da formação docente em todas as etapas da educação básica;
- b) a formação ampla do profissional da educação, baseada em princípios político e social de construção de uma sociedade democrática;
- c) o pacto federativo na viabilização política e administrativa de promover a articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras, sistemas e redes de ensino;
- d) a garantia de padrão de qualidade na oferta dos cursos pelas instituições formadoras;
- e) a articulação teoria e prática no processo de formação docente e o domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos embasados na pesquisa, ensino e extensão (BRASIL, 2009).

No que tange à consolidação do PARFOR no Brasil, Gatti (2011) destaca que se trata de reduzir os altos índices de professores que atuam nas redes públicas de ensino básico, sem formação superior, ou atua em disciplinas diferentes da sua formação. O programa é oficialmente administrado pela CAPES, em âmbito federal, através de uma rede de funcionamento denominada Plataforma Freire. Os professores interessados não realizam concursos vestibulares. A via de acesso é a sua inscrição na plataforma, desde que seu município esteja cadastrado no programa e assim possa validar o acesso ao ensino superior.

Lembramos que o PARFOR é fruto da preocupação com as metas a serem atingidas no marco legal da legislação brasileira. Dentre elas, destaca-se a Lei 9394/96, em seus artigos 62 a 63, e o Plano Nacional de Educação (PNE 2010-2020, 2014-2024), que institui e legitima a formação superior para atuação como professor. No ano de 2009, com a efetivação de uma política nacional para a formação de profissionais para o magistério da Educação Básica, o programa ganhou visibilidade histórica diante da quantidade expressiva de professores/ras sem formação profissional.

Ressalta-se que o movimento aconteceu em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores aos professores sem formação em nível superior. Para esse atendimento, foram viabilizadas a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica, sem formação em nível superior. Conforme o

quadro 02, o crescimento do PARFOR no Brasil, de 2009 a 2021, obteve uma demanda significativa de professores que adentraram os cursos.

A dimensão do programa do PARFOR no Brasil tem sido de grande contribuição, principalmente na formação de professores da educação básica. Os dados registrados pelo programa na Plataforma Freire, em 2019, expressam essa repercussão na formação de professores no Brasil. Os números, expostos no quadro 3, revelam uma demanda significativa de professores que ainda ocupa o não lugar, por serem vistos de forma pejorativa como semiprofissionais da educação.

Historicamente, esses sujeitos ficam à margem e se tornam subservientes às práticas eleitoreiras desenvolvidas nos lugares onde trabalham e exercem a profissão. Nesse contexto, trata-se de uma questão que ainda é bastante peculiar na Amazônia Brasileira, em pleno século XXI, interferindo diretamente na qualidade da educação brasileira. Com isso, ocorre o crescimento de uma hegemonia política, que mantém uma parte da população marginalizada, perante a ausência de políticas públicas comprometidas com uma educação mais justa e humana.

Quadro 3-Dados nacionais sobre a implantação do PARFOR, de 2009 a 2021 no Brasil.

Dados Gerais	Total
Turmas implantadas até 2021	3.043
Turmas concluídas até 2021	2.849
Total matriculados (2009 a 2021)	100.408
Turmas em andamento até dezembro/2021	194
Professores Formados	59.456
Cursando em maio/2018	22.506
Professores cursando/2021	11.098
Instituições de Ensino Superior Participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Matrícula de turmas com professores nos municípios	3.300

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Acesso em: 21 fev. 2022

A formação inicial de professores em serviço foi viabilizada pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no ano de 2009. De acordo com o decreto de nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a universidade passa a compor o conjunto de instituições superiores que fazem parceria com o governo federal, na implementação do Plano Nacional de Professores para Educação Básica (PARFOR), no estado do Amazonas. Dessa forma, Gatti (2011) ressalta o programa como uma política nacional para a formação de profissionais para o magistério da Educação Básica em parceria com as Secretaria de Educação dos Estados e municípios, bem como as Instituições de Ensino do Brasil (IPES). Para autora citada, trata-se de uma

política emergencial que tem como propósito, favorecer a formação inicial e continuada de professores em cursos de licenciatura no nível superior.

Diante da particularidade e da extensão geográfica do Amazonas, a universidade assumiu um compromisso social importante na vida dos professores amazonenses, de forma bastante desafiadora. O programa gerou na comunidade amazonense uma grande expectativa, em especial para aqueles que tinham uma única oportunidade de obter a formação superior, pois viviam e trabalhavam em escolas de áreas ribeirinhas.

A UEA é uma universidade pública e autônoma que tem como finalidade social, desenvolver o conhecimento científico, econômico e social da Amazônia. Entre os seus princípios, a universidade tem como prioridade os valores morais e éticos capazes de integrar o homem à sociedade e promover a qualificação profissional da sociedade amazonense. A universidade foi instituída pela Lei de n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001, e regulamentada pelo Decreto n.º 21.666, de 12 de janeiro de 2001, sendo uma fundação integrante da administração indireta do poder executivo estadual (UEA/PDI, 2024).

Oficialmente, a UEA se institui como universidade pública, com sede em Manaus, capital do Estado do Amazonas, mas com jurisdição em todo o território do Amazonas. No que diz respeito ao seu funcionamento, a UEA dispõe de autonomia didático-científica, administrativa e de administração financeira e patrimonial, regida pelo Decreto n.º 21.963, de 2 de julho de 2001. A universidade é constituída por unidades acadêmicas que integram a maior universidade multicampi do país, sendo composta por cinco (5) Unidades Acadêmicas na capital (Escolas Superiores), seis (6) Centros de modalidades de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos e Pós-Graduação em diversas áreas de Estudos Superiores e quinze (15) Núcleos de Ensino Superior no interior do estado. A UEA atende a demanda de mais de 25 mil estudantes, regularmente matriculados em cursos de graduação nas áreas de pesquisa. Em 2017, foram contabilizados 286 cursos, sendo 64 cursos regulares e 22 de oferta especial (UEA/PDI, 2022).

A universidade dispõe de uma dinâmica significativa no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, criando e alargando o atendimento às necessidades da sociedade amazonense, com a criação de projetos de expansão da política educacional da UEA, na sociedade amazonense, através de um amplo atendimento educacional na capital e no interior do Estado, como agente de transformação da sociedade amazonense, tendo por finalidade:

- I. Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia brasileira e continental, conjuntamente com os valores éticos

- capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;
- II. Ministrando cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado do Amazonas;
 - III. Realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo e incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônico;
 - IV. Participar da elaboração, execução e do acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamental, inclusive com a prestação de serviços; e
 - V. Cooperar com universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e internacionais, promovendo o intercâmbio científico e tecnológico (UEA/PDI, 2022).

Historicamente, a UEA teve suas bases fundadas com a criação de turmas especiais para professores em serviço, tendo como referência o Programa de Formação de Professores (PROFORMAR), formando a primeira turma com 7.150 estudantes do Curso Normal Superior. Um movimento de formação que se iniciou em 03 de agosto de 2001 e que foi encerrado em 30 de junho de 2005. O projeto foi reconhecido internacionalmente, recebendo o prêmio Objetivo do Milênio, sendo indicado como modelo de formação de professores para outros países pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Lembramos que, além da UEA, mais duas instituições atuam nesse campo de formação de professores do PARFOR no Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

O compromisso da UEA com o programa institucionalizado pelo Ministério da Educação Cultura (MEC), em 2009, através do Acordo de Cooperação Técnica (ACT), assumiu no âmbito de suas competências a oferta e os recursos materiais e humanos necessários no atendimento à demanda selecionada, via Plataforma Freire, pelo PARFOR. Nos termos do ACT, o atendimento deve ser direcionado aos professores em serviço, nas redes estadual e municipal da educação básica do Estado do Amazonas, sem formação superior ou que ministram aulas em área de conhecimento diferente de sua primeira formação.

A dimensão geográfica envolve uma dinâmica bastante diferenciada em relação ao acesso e à comunicação com os lugares de formação, evidenciando o tamanho dos desafios e dificuldades que são empreendidas na tarefa de formar professores no universo estrutural e conjuntural da Amazônia. Em muitos lugares, o único acesso de chegada a esses locais é viabilizado por barcos ou lanchas. Os barcos chegam de uma forma mais lenta, enquanto as lanchas são mais rápidas. Porém, essas mesmas não chegam em todas as localidades, já que dependem da geografia dos rios.

Da mesma forma, os meios de comunicação nesses municípios são extremamente precários, e com isso diminuem as oportunidades de acesso aos benefícios que a sociedade em rede oferece, tendo em vista a melhor qualidade observada nos grandes centros urbanos.

O Plano Nacional de Professores para Educação Básica (PARFOR) adquiriu neste espaço social uma importância muito grande na vida pessoal e profissional, de professores que, em sua maioria, vivem e trabalham nas comunidades ribeirinhas. Na proporcionalidade da dimensão histórica do Brasil, o alcance do programa aos diversos lugares, distantes em certa medida, tem alargado os sonhos e os horizontes de professores/ras em galgar uma qualificação profissional. Para muitos profissionais da educação, esse acontecimento se torna uma oportunidade ímpar. O programa mobiliza, desde 2009, um conjunto de agentes na concretização das metas traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No entanto, a efetivação dessa oportunidade, demandou momentos de tensões e conflitos no seu processo de constituição, por conta da logística e da estrutura necessária, a ser apreendida no Estado do Amazonas, enquanto lugar de formação. No relato da primeira Coordenadora Geral do Programa na UEA, a professora Adilma Portela da Fonseca Torres. A inserção da universidade no programa foi efetivada após várias reuniões realizadas em Brasília no ano de 2008, na época da Magnífica Reitora da Universidade do Estado do Amazonas, Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas. Essa necessidade tem sua origem, com a preocupação da Secretaria Estadual de Educação no Estado do Amazonas (SEDUC), em qualificar dois grupos de professores da educação básica, aqueles que atuavam sem a formação superior e aqueles docentes que atuavam em outras áreas de conhecimento, diferente de sua formação inicial.

Dessa forma, a viabilidade do Programa PARFOR nas instituições de ensino superior foi firmada pela Universidade do Estado do Amazonas, juntamente com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Com isso, as instituições formadoras estabeleceram as devidas parcerias com o Governo Federal e os entes federados através dos Convênios que confirmaram a implementação do Programa Nacional de Formação de Professores no estado do Amazonas, no ano de 2009.

O curso passou a ser conduzido por uma equipe de professores da Escola Normal Superior (ENS/UEA), em termos de administração e coordenação pedagógica, na organização das atividades curriculares dos cursos ofertados pela universidade. Os diálogos pertinentes tiveram como base de debate, a realidade Amazônia e a dificuldades para oferta dos cursos de forma regular, um delineamento diferenciado dos outros estados brasileiros. Porém, no

estado Amazonas, a modalidade de oferta deveria ser modular e em período de férias escolares, uma vez que, na perspectiva multicampi da UEA, os municípios-polo atendem aos circunvizinhos, ou seja, aqueles mais distantes da capital e onde não há professores efetivos lotados.

Inicialmente o desconhecimento da realidade amazônica impedia de certa forma, a execução plena do programa, uma vez que os custos seriam bastante elevados para deslocar professores dos polos ou da capital, a fim de ofertar as turmas. Com o intuito de uma melhor compreensão da parceria entre a universidade e o Governo Federal, foram elaboradas e enviadas pela UEA várias planilhas de custos, que comprovavam a inviabilidade de oferta regular.

Para dar maior visibilidade ao processo, foi considerado o município mais distante a ser atendido, no caso de Marañ, para demonstrar a quantidade de recursos financeiros no atendimento da demanda no estado do Amazonas. Assim, foi demonstrado que os custos de deslocamento e diárias de um professor chegaria à soma de R\$ 13.000,00, demonstrando que a planilha elaborada pela CAPES para o estado não atenderia. Somente em setembro de 2009, foi que a UEA recebeu a autorização para participar do programa. Os primeiros recursos financeiros foram liberados apenas em junho de 2010.

No relato da professora Adilma Portela, do PARFOR/UEA, ela recebeu o convite diretamente da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB/CAPES), por meio do Ofício de Nº 241/2009/DEB/CAPES, após o período de negociações e ajustes de planilhas de desembolso, para considerar o que se denominou “custo amazônico”. Em 2009, a UEA iniciou suas atividades no PARFOR pelo Convênio de nº 657161/2009, de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por apenas um ano, o correspondente a 2009/2 e 2010/1.

No segundo semestre de 2009, a universidade iniciou sua participação no programa com apenas três turmas, sendo uma do curso de 2.^a Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, 2.^a Licenciatura em Biologia e 2.^a Licenciatura em Matemática, atendendo somente às demandas no município de Manaus. Em julho de 2010, deu-se início a mais 25 turmas, sendo elas nos cursos de Geografia, Matemática, Pedagogia, Português e Biologia, visando atender aos municípios de Manaus, Itacoatiara, Manacapuru, Parintins, Tefé, Borba, Humaitá. O município de São Paulo de Olivença deu início a duas turmas no dia 9 de agosto de 2010, por solicitação do Prefeito e do Secretário de Educação, findando em 4 de setembro de 2010. Nos anos de 2009 a 2019, o programa atingiu a inserção de 31 municípios. Isso reforça que metade

A problemática levantada teve como pressuposto a formação inicial de professores em exercício, os quais adentraram nos curso de Licenciatura em Pedagogia através do PARFOR, na Mesorregião do Médio Solimões, entre os anos de 2010 e 2021. No perfil sociocultural dos sujeitos desta pesquisa, todos moravam e vivenciavam os percursos de formação inicial nos municípios correspondentes à área do Médio Solimões. Os professores ingressos no curso atuavam nas redes públicas de ensino, nos níveis de ensino da Educação Infantil de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa área de estudo, a microrregião do Médio Solimões ganhou maior visibilidade histórica para a pesquisadora, em função da experiência vivenciada como professora formadora, desde 2010, pela Universidade do Estado do Amazonas. As primeiras turmas de formação de professores se efetivaram no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA). Em 2009, foi ofertada a primeira turma de matemática e, em 2010, a turma de Pedagogia (PARFOR/UEA). Com isso, ressaltamos a importância da UEA/AM como uma universidade ainda muito jovem, com apenas vinte e dois anos, tem se constituído como ponte de saberes e práticas nos diversos lugares do Estado Amazonas, fazendo história na Amazônia Brasileira.

2.2 Os memoriais na formação do professor amazônida: a arte pública de tecer a figura de si

Para pensarmos a introdução dos memoriais de formação como dispositivo e como prática de formação, convém refletirmos um pouco sobre o movimento histórico e social que dá sentido ao desenvolvimento do memorial como prática de pesquisa e prática de formação nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a fronteira de identidade produzida no campo da cultura científica gerou certo mal-estar social produzido pela prática hegemônica da ciência, que desclassifica, seleciona e exclui do seu mundo científico, aquilo foge dos padrões estabelecidos pela comunidade científica. Com isso, os processos de racionalização da ciência moderna impuseram sua força, diminuindo e inferiorizando o modo de produzir a história da vida, do homem do cotidiano (CERTEAU, 1994).

O investimento historiográfico no campo das abordagens biográficas, nasce da insatisfação e da inquietude de pesquisadores diante da falta de sentido na produção dos conhecimentos educacionais. Assim, as crises constituídas em torno da ciência do humano geraram tensões entre a ciência cartesiana e as ciências sociais, dando margem a outras formas de produção epistêmica do saber educacional que possam explicar de forma plausível os problemas que tratam da natureza humana.

A potencialidade e a visibilidade dos memoriais de formação na educação foram possíveis, a partir das mudanças produzidas no campo da história, evento que marca o rompimento com a história das estruturas e de longa duração, expressas na história dos grandes homens, dos heróis nacionais (REVEL 2010). Diante dessas rupturas paradigmáticas baseadas no domínio dos fatos sociais, foi dando margem a diversos tipos de questionamento sobre as abordagens positivistas, como ferramenta de pesquisa no campo da história da educação. Esse debate marcava os percursos de construção dos modelos das grandes narrativas históricas e dos grandes homens da política, de pleno domínio político e econômico para explicar as ações humanas. Com isso, abriu-se um leque de possibilidades e perspectivas de pesquisa em educação.

Por outro lado, as mudanças sofridas pelo homem, enquanto sujeito de seu tempo, abalam as estruturas hegemônicas do modelo estruturalista, evidenciando que a escrita da vida é lugar de constituição de sujeito. Os fragmentos produzidos pelo sujeito pós-moderno, segundo Hall (2006), sem uma identidade fixa, revelam a potencialidade das narrativas e seus efeitos no ato de escrever a história de si. Os deslocamentos e os processos de descentralizações vividos na linguagem da história reforçam a consciência epistêmica do arauto das narrativas para descolonizar o saber e reinventar a história. “A opinião reta sobre a ciência, não é um grau de saber ao qual correspondesse a um grau de saber; é apenas um intermediário psicológico, cujo sentido fica evidente se consideramos que a própria alma é um intermediário” (RICOUER, 2014, p. 31).

A construção social do memorial de formação foi ganhando espaço nas universidades como prática da escrita de si, mediante os movimentos de pesquisa e formação de professores no final do século XXI, como um dispositivo potencializador das possibilidades de mudanças no campo da história da educação (PASSEGI; BARBOSA, 2008). Assim, de forma silenciosa a produção acadêmica no campo das pesquisas com memoriais de formação vai assumindo um lugar na história da educação através dos cursos de licenciatura, grupos de pesquisa, projetos de iniciação à docência e pós-graduação.

A utilização desse dispositivo autobiográfico também aparece nas práticas de formação da psicologia e da enfermagem. Esse crescimento é certamente marcado pela evidência do potencial reflexivo e autoformativo do trabalho com memoriais de formação na universidade. De acordo com Passeggi e Barbosa (2008), o memorial foi sistematizado no campo da educação em duas categorias: o memorial acadêmico e o memorial de formação, com propósitos avaliativos e ligados à instituição do ensino superior. Assim, ao longo dos processos de

institucionalização dos cursos de formação de professores, o gênero foi se consolidando, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada.

Esse movimento da escrita de si emerge da “arte profissional de tecer a figura pública de si”. O termo tem sua origem no pensamento de Pineau (2006), que liga o conceito de memorial ao percurso de vida e do discurso (*bios – logos*) ao longo da evolução da escrita de si, de origem milenar, precisamente no século V a.C., com a bios grega, de concepção estética e lugar da união do discurso e da vida.

A utilização desse dispositivo autobiográfico também aparece nas práticas de formação da psicologia e da enfermagem. Esse crescimento é certamente marcado pela evidência do potencial reflexivo e autoformativo do trabalho com memoriais de formação na universidade. De acordo com Passeggi e Barbosa (2008), o memorial foi sistematizado no campo da educação em duas categorias: o memorial acadêmico e o memorial de formação, com propósitos avaliativos e ligados à instituição do ensino superior. Assim, ao longo dos processos de institucionalização dos cursos de formação de professores, o gênero foi se consolidando, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada.

Nos movimentos da escrita de si, as vivências produzidas pela reflexão biográfica, evidenciam seus momentos charneira, que emerge de seus momentos formadores. Na temporalidade biográfica da experiência e da existência, os docentes dão sentido às suas vivências, fazendo as travessias necessárias na constituição de sua identidade pessoal e profissional.

Ao biografar sua história de vida, os professores evocam, no presente, seu passado, em um processo metacognitivo que envolve momentos de reflexão e ação, evidentemente concentrados nos movimentos da recordação e de lembrança, num processo subjetivo e singular. Essas representações expressas nas concepções ontológicas e axiológicas do canoero se entrelaçam para sua história de vida no Médio Solimões. No caminhar para si, os sujeitos narradores fazem de sua experiência mnemônica os movimentos *charneiras*, e transformam sua trajetória pessoal e profissional. O modo de narrar e contar é acompanhado pelas problematizações e alicerçado pelo sentir, ouvir e perceber-se como artesão de si mesmo.

A relevância dos memoriais de formação teve como foco a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional construído ao longo da trajetória de formação constituída por professores egressos do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA). O memorial de formação é um registro reflexivo dos processos de formação e aprendizagem que foram desenvolvidos pelos egressos como requisito de conclusão de curso. O memorial de formação constitui um *corpus*

documental que registra os movimentos reflexivos, vividos nos processos formativos da vida pessoal e profissional dos professores no percurso do Médio Solimões.

Os memoriais de formação escritos pelos narradores foram desenvolvidos como requisito de conclusão de curso, no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica I e II e Estágio, II e III. A opção pelo dispositivo (auto)biográfico adquiriu maior visibilidade por tratar dos processos de formação profissional. Cabe destacar que a escritura do memorial foi ganhando maior credibilidade nas instituições superiores e passaram a ser utilizadas no Brasil como dispositivo de formação docente e inserção profissional de professores em formação inicial, continuada e permanente, com maior relevância nos anos de 1990, após a ampliação das pesquisas no campo da formação de professores. Passeggi (2008, p. 25) define o memorial como um:

[...] texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Assim, segundo a autora, o memorial é um dos “instrumentos” que contribui, significativamente, para a formação do professor, seja no início de sua carreira, seja durante o exercício da profissão. (PASSEGGI, 2008, p. 28).

Na prática educativa, os memoriais de formação herdaram da prática metodológica da história de vida seus caminhos de construção. Esses movimentos da escrita de si, como uma “arte profissional de tecer uma figura pública de si”. O memorial enquanto escrita da história de si são construções, que se inscrevem na subjetividade através de representações individuais e coletivas, na qual o “eu ganha consciência de si em comunicação com outros, pela sua evocação e socialização” (CATROGA, 2015, p. 15). Assim, o registro da escrita de si é uma partilha de experiências de formação vivenciadas por grupos heterogêneos tecidos por diferentes caminhos e percursos nos quais influenciam a construção de suas identidades singulares e plurais (JOSSO, 2004).

As narrativas das práticas estabelecidas nas escritas de si, segundo Passeggi (2008), não revelam uma verdade preexistente no ato de biografar, mas de estudar as formas como os indivíduos dão forma e sentido às suas experiências, como constrói a consciência histórica de si e de sua aprendizagem nos espaços sociais que influenciam seu processo de biografização. Na sua concepção, a grafia não está limitada à escrita produzida pela língua natural (oral e escrita), mas abre novas possibilidades de investigação em outras práticas de formação através de fotografias, audiobiografias, videobiografias e outras modalidades midiáticas (blogs, redes, sites), difundindo novas formas de contar e registrar a vida, ou seja, de biografar-se.

Dessa forma, as narrativas de formação dos sujeitos narrados, tem uma relevância fundamental na compreensão desta tese, pois tem como referência, o ponto de vista desses sujeitos como relatos da representação de si que expressam o movimento histórico de professores no Estado do Amazonas e especialmente no Médio Solimões. Os memoriais pertencem ao arquivo institucional da Universidade do Estado do Amazonas, que tem guarda nos arquivos da secretaria da Escola Normal Superior em Manaus-AM, unidade responsável pela coordenação do curso de Pedagogia.

Na estrutura biográfica do memorial de formação, conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA), o dispositivo foi mobilizado a partir de três eixos fundadores: o sujeito empírico, o sujeito epistêmico e o sujeito autobiográfico, enquanto sujeitos da linguagem. Sua identidade narrativa foi vivida no espaço-tempo de formação continuada e escolas da rede pública de ensino como espaço de trabalho e exercício profissional.

Diante dos movimentos mnemônicos de perceber a prática cristalizada nas dimensões da vida humana, os memoriais produzidos foram concebidos como fonte potencializadora da escrita de si, através de três dimensões: a) memórias familiares desenvolvidas no campo da sua infância e relação com a família; b) memórias de formação desenvolvidas antes e durante o desenvolvimento do curso de pedagogia; c) memórias profissionais, trazendo suas perspectivas e projeções de futuro, diante da profissionalização docente. De acordo com Pimenta *et al.* (2014, p. 37), os memoriais buscam refletir sobre a:

- Formação escolar: destacar a formação básica, as influências exercidas na formação e opção pelo Curso de Pedagogia pelos estudos da educação básica; experiências pessoais que influenciaram a opção pela docência, a partir de um breve histórico pessoal, escolha da profissão, incertezas iniciais, atuação profissional anterior à formação, atuação durante a formação e a partir de agora;
- Contexto, memórias e problematizações: relato em sequência lógica e cronológica sobre as atividades desenvolvidas no estágio obrigatório, facilidades e dificuldades de pesquisar a própria prática, impressões pessoais;
- Relato do desenvolvimento dos trabalhos com apoio no referencial teórico: síntese da literatura que orientou as pesquisas em estágio e o desenvolvimento do projeto de aprendizagem, com breve caracterização da escola (diagnóstico) e análise do projeto de aprendizagem de modo a responder ao problema de pesquisa definido.

No Projeto Pedagógico do Curso (PARFOR/UEA, 2016), o memorial se torna um pré-requisito de formação no curso, conforme os registros do documento analisado.

O memorial, exigido como requisito à conclusão do Curso de Pedagogia oferecido na Plataforma Paulo Freire, é concebido como uma forma de narrativa de fatos significativos das experiências profissionais e de vida. [...] O Memorial é uma autobiografia que descreve, analisa e reflete criticamente os vários momentos da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, avaliando cada etapa das experiências.

[...] É a oportunidade de registrar reflexões pessoais a respeito dos acontecimentos, mudanças, adaptações e experiências significativas (positivas ou não) na vida acadêmica e profissional. [...] O ato de elaboração mediado pelas teorias aprendidas ao longo do curso consolida o permanente *aprender a ser*, que se soma ao *aprender a fazer*, agora refletido por conhecimentos teóricos e aplicações práticas, que visam atender ao principal objetivo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, qual seja, aprimorar a prática de docência (UEA, 2016, p. 212-213).

Este exercício de caminhar para si (JOSSO, 2004) é um processo de conhecimento da existencialidade que se constrói sob o olhar retrospectivo e prospectivo na busca por uma retomada social e cultural dos processos de formação cristalizados na memória revisitada. Esse trabalho retrospectivo tem lugar na narrativa, introduzindo a experiência formadora, que por sua vez é desencadeada pelos processos reflexivos. Esses momentos *charneira* se articulam no confronto consigo mesmo, em uma dinâmica permanente de reconstrução de si. Nos momentos *charneira*, os momentos formadores se constituem em movimentos significativos na vida dos sujeitos, provocando a abertura para os processos de aprendizagem.

Este movimento retrospectivo do pensamento provoca tomadas de consciência, tanto pela pluralidade das leituras possíveis de uma mesma experiência, como pela evolução geral daquilo a que chamo de visão de mundo ou cosmogonia pessoal, que cada um progressivamente construiu e interiorizou diante das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, a sua trajetória, aos seus laços consigo mesmo, com o outro e com o meio humano natural (JOSSO, 2004, p. 72).

Então, se as experiências compõem o processo de biografização, biografar a própria história de vida é uma forma de rememorar os eventos guardados na lembrança, um processo de metamorfose, cujo propósito de reelaborar os momentos vividos em linha temporal proporciona a transformação da própria prática educativa, em contextos singulares de sua gramática narrativa. Logo, o ato de transformar o vivido em escrita, só é possível no trajeto dos rios e das águas, que pintam o nosso quadro pessoal e profissional.

Nesse sentido, a temporalidade e a narratividade se articulam de forma ambígua, pois os movimentos mobilizados pelo tempo vivido e cronológico não se correspondem da mesma forma. Ricouer (2017) evidencia que o tempo vivido não corresponde ao tempo cronológico, isto é, não caminham juntos. As diversas formas de relação humana com o mundo não obedecem às regras formais do tempo. O tempo vivido, ou seja, o tempo da experiência e da consciência são diferenciados do tempo cronológico. Isso evidencia que o tempo histórico não é cronológico, envolve três dimensões interativas que intensificam e personalizam as trocas simbólicas entre o ser, o tempo e a narrativa. Assim, Ricouer afirma:

Deste modo, a partilha das histórias de vidas de professores, socializadas neste contexto, tomam como foco as trajetórias comuns de homens e mulheres que fazem seus percursos de formação docente, no Médio Solimões. A pesquisa foi feita com princípios metodológicos, as bases fundadas nas construções da experiência de si. A credibilidade e inteligibilidade produzida a partir da escrita de si nos permite vislumbrar para além, dos cânones das ciências humanas e das histórias dos grandes heróis, e ir ao encontro de sujeitos comuns, que se tornam protagonistas de sua própria história.

Esses percursos (auto) biográficos e historiográficos nos levam ao encontro do sujeito epistêmico, que faz suas rupturas temporais, através de um conhecimento não linear e cronológico no âmbito das ciências sociais e humanas. O registro vivo da memória dos docentes rompe com uma verdade universal, pois em seu itinerário de biografização singular-plural perscruta nos sujeitos aprendizes (JOSSO, 2004) que nascem e vivem a experiência de formação e docência, no entorno dos rios e da floresta amazônica.

É a partir dos movimentos temporais e sociais que os professores integram seu mundo pluriétnico e cultural na complexidade da Amazônia, escrevendo a sua história na tridimensionalidade do tempo narrado de Ricoeur (2017), no qual o olhar no presente sobre o passado, a história de si é reconstruída e redimensionada na projeção do futuro. No tempo narrado, o passado, o presente e o futuro entrelaçam a dinâmica da reflexividade docente, nos movimentos da recordação e das lembranças.

3 NA CARTOGRAFIA DA FORMAÇÃO: PERCURSOS E TRAVESSIAS DO/NO CURSO DE PEDAGOGIA (PARFOR/UEA) NO MÉDIO SOLIMÕES

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos*

Fernando Pessoa

Neste capítulo, refletimos sobre a cartografia da formação de professores, discutindo os movimentos produzidos no curso de Pedagogia (PARFOR/UEA), tendo como referência o acontecimento histórico do curso e a trajetória de vida de professores da educação básica em exercício nas redes públicas de ensino do médio Solimões, no percurso de 2010 a 2021.

Partimos, dessa forma, das situações e circunstâncias históricas e sociais que envolvem, a dinâmica pedagógica desenvolvida neste espaço, com um grupo específico de docentes da rede pública de ensino e, em formação inicial ingressos no programa PARFOR, de acordo como período recortado acima. A formação é entendida neste contexto como um fenômeno humano, social e histórico sintetizado pelos sujeitos em percursos de aprendizagem. No processo educativo, os percursos de aprendizagem se transformam em movimentos de travessia.

É desse lugar de formação que buscamos identificar os sentidos e os significados que marcaram as experiências de formação institucionalizada nos espaços da Universidade do Estado do Amazonas. Com isso, partimos dos processos de formação e dos processos de conhecimento, que foram desenvolvidos nos percursos de aprendizagem desenvolvidos nas práticas curriculares do curso em questão.

Na busca de ampliar a nossa visão sobre as construções políticas e pedagógicas que envolvem a dinâmica de desenvolvimento do curso, partimos da compreensão dos movimentos que atravessam e entrelaçam a produção teórica e epistemológica da proposta de formação de professores, neste contexto. Nesse sentido, consideramos importante trazer à baila, o projeto do curso, na perspectiva de visibilizar as práticas de formação mobilizadas pelo curso neste espaço formador, tendo como suporte a leitura cruzada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) e dos memoriais de formação produzidos por seis egressos do curso, em contextos para servir de âncora para as discussões pretendidas.

Assim, a visibilidade dada ao curso vai além da realização do percurso desenvolvido pelas práticas curriculares. No fluxo histórico de formação, o espaço da universidade constituiu-se como um lugar de memória e de identidade. No contexto histórico da UEA, as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam e à história de vida, dos professores narradores, protagonizando o próprio desenvolvimento do curso na universidade e nas configurações expressas na relação com seus agentes, a estrutura organizacional, intenções e projeções.

No cumprimento de sua função social educativa, a Universidade do Estado do Amazonas tem desenvolvido em sua prática bastante significativa, no que se refere a formação de professores no interior do estado do Amazonas. Os movimentos de formação proporcionados pelo PARFOR/UEA expressam ao longo de doze anos de trabalho com programa, o seu papel social no estado do Amazonas, ao democratizar o acesso ao ensino superior e colaborar com o desenvolvimento social, político e econômico no Médio Solimões.

No termo *formação*, a palavra expressa um sentido que vai além de um percurso de aprendizagem, pois envolve uma dinâmica de saberes e linguagens. No emaranhado da vida, o currículo oculto, impregna de sentido, a vida e a história do sujeito aprendente, ao formar um modelo de homem e mulher, direcionando a sua *posição* de sujeito em uma determinada sociedade. Essa *posição*, segundo Nóvoa (2017), é a construção de uma postura pessoal e profissional que se assume, diante de uma afirmação pública da profissão.

Nesse sentido, a formação não é neutra, pelo contrário, é carregada de intenções e projeções, de subjetividades e identidades. Com isso, nos indagamos: O que quer o currículo nesse contexto de formação? Como foi pensado o currículo no atendimento das projeções e intenções de uma proposta que contemple anseios e projeções de uma comunidade de professores em exercício no curso de Pedagogia (PARFOR/UEA), no Médio Solimões?

Nesse aspecto, as indagações propostas neste contexto, referenciam e postulam os percursos de aprendizagem desenvolvidos nas práticas curriculares do curso. Nesse intuito, buscamos compreender o papel do curso de pedagogia (PARFOR/UEA) na *construção dos saberes*, dos professores do programa. A evidência do registro histórico das bases de formação da Universidade do Estado do Amazonas faz sentido aos movimentos de apropriação de saberes e ressignificação da docência nas dimensões plurais da Amazônia. Dessa forma, podemos identificar em nossas interlocuções epistemológicas e dialógicas, podemos compartilhar nesse contexto de formação inicial, os itinerários possíveis que sustentam as travessias vividas pelos professores formadores e cursistas, nos processos de aprendizagem, de conhecimento e profissionalização docente.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que toda formação tem por trás de si um projeto de formação, ou melhor, dizendo, o currículo não é apenas uma prescrição que idealiza uma concepção de formação. Os movimentos de idealização de uma formação nem sempre correspondem ao real, ao desejado por uma comunidade em formação. Os paradoxos sociais e culturais perpassam pelas práticas educacionais, evidenciando as diversas formas de controle social da educação. A divisão social produzida no campo da formação docente no século XIX e final do século XX contribuiu de certa forma, para a perda da identidade profissional docente e de sua autoridade pedagógica. A distância produzida no âmbito de quem elabora e executa o currículo colaborou também com a perda de sentido do ser docente.

Para apreender esse percurso histórico de formação neste contexto, partimos de um ponto que tem problematizado as práticas de formação docente, são as questões polarizadas entre a teoria e a prática, enquanto fonte mobilizadora dos saber profissional. Esses questionamentos, segundo Tardif (2014) produziram à crise profissional dos professores, diante da necessidade de fazer a ponte entre a ciência e prática. Os pressupostos iniciais da racionalidade científica e técnicas ainda predominantes nas práticas de formação docente implicavam consideravelmente numa concepção pragmática no contexto profissional. Essas questões passam a motivar uma nova compreensão no que diz respeito às narrativas produzidas entre o saber e o fazer, como processos balizadores para a formação profissional na construção de saberes e práticas.

Nesse jogo de tensões, surgiram nas práticas sociais de formação, a evidência de dois personagens na educação, os que elaboram e os que executam. Em uma linha tênue de tarefas distintas entre o especialista e o professor, foram criadas duas margens de diferenciação social. O professor especialista que elabora o currículo e dispõe de maior prestígio, e com isso, adquiriu um status privilegiado, enquanto o professor das escolas de base, assumiam o simples papel de ensinar o que foi elaborado, reduzindo-o ao papel de *tarefeiro*. Diante dessa perspectiva, constituiu-se o movimento da prática racionalizadora da educação, baseada em conhecimentos técnicos. Com isso, elaborou-se a ideia de que as receitas prontas seriam suficientes para o desenvolvimento profissional de professores.

Nesse sentido, as concepções hegemônicas de formação, baseadas no modelo tecnicista, introduziram ao longo do tempo um modelo racional e disciplinar como prática de formação docente. Esse olhar, ainda predominante na educação, permanece de forma latente no espaço institucional da formação de professores até o final do século XX. A institucionalização progressiva da formação se amplia, a partir dos contornos sociais e culturais que configuram as marcas da civilização e da educação pública.

Historicamente, os modelos disciplinares de formação contribuíram com os modos de pensar e agir na educação. A disciplinarização educacional criou o modelo escolar que vive em função de um manual, de um livro didático, dando sentido, reforçando a instrução como uma verdade pronta e acabada. Os manuais pedagógicos criaram, ao longo da trajetória docente, o *habitus* de não pensar sobre os saberes que envolvem certos conhecimentos. Com isso, a prática se torna repetitiva e automática, e evidentemente é mantida pela reprodução cultural e pelos empresários que codificam os manuais de atividades nas práticas docentes. O professor, como nos lembra Nóvoa (2017), firmou e afirmou uma “*posição*” de instrutor e de reproduzidor do conhecimento.

No entanto, essas práticas são visibilizadas e questionadas nos anos de 1970 a 1990 pelo avanço tecnológico e principalmente com o crescimento do volume das pesquisas em educação, emergindo desse contexto novas concepções de formação docente que se contrapõem em forma, conteúdo e método. Desse contexto, emergem as tensões e conflitos entre a formação e a profissionalização docente. Assim, surgem as indagações pertinentes, tais como: *Formar para quê? Como formar? Para quem formar?* O paradoxo criado sobre a natureza social de trabalho dos professores contrapõe de forma conflituosa no atendimento aos diversos interesses que condicionam as práticas de formação de professores, em especial os que se encontram na educação básica.

Diante das vozes polifônicas produzidas no campo da formação de professores, podemos destacar o movimento que dá sentido ao ponto de vista adotado, a fim de dar maior proximidade aos pressupostos de uma educação que redunde na visibilidade das vozes docentes mediante o seu lugar de ação e desenvolvimento pessoal e profissional. O reconhecimento de novas necessidades formativas reverbera as forças por mudanças no percurso do desenvolvimento profissional do educador.

O reconhecimento da inseparabilidade da pessoa do professor na ação educativa leva a introduzir novos rumos nos contextos formativos, em especial aqueles que priorizam as experiências produzidas pelos professores, em suas trajetórias pessoais e profissionais. O professor é o sujeito da ação e da criação, isso implica valorização das dimensões individuais e sociais do profissional da educação. Essas duas realidades dialogam uma com a outra em movimentos contínuos da formação e aprendizagem docente, que é processual e contínua.

Diante da celeridade social percebida no tempo presente, ocorre maior impulso nas mudanças estruturais da educação, gerado em termos de tecnologias e comunicação, promovendo também mudanças no papel do professor e na organização da escola. Com isso, as tensões e os conflitos entre o ambiente externo e o ambiente interno geram as tensões

individuais e coletivas de um grupo que busca estabilidade profissional. Os processos de formação profissional passam a incorporar, no atual cenário educativo, uma nova concepção de educação e processo formativo baseados no agrupamento da ação pessoal e profissional do educador mediante a natureza individual e coletiva do trabalho docente.

Diante da incerteza e da crise profissional dos docentes, torna-se fundamental a criação de formas de superação com a construção de redes de apoio e de sustentabilidade para o desenvolvimento profissional através da valorização de sua história de vida e de seu projeto de formação. “É nessa dialética das duas dimensões (social e individual) do desenvolvimento profissional que se situa na relação homogeneidade/heterogeneidade (social e individual) do desenvolvimento profissional que se situa na formação contínua de professores” (RAMALHO; GAUTHIER, 2004, p. 87). Nesse sentido, podemos pensar a formação a partir de três pontos de vista bastante significativos na prática curricular da aprendizagem docente.

O primeiro ponto está relacionado com o reconhecimento da subjetividade na prática docente, como um processo vital nas configurações do sujeito aprendente. Para Josso (2010), a subjetividade é a própria configuração que o sujeito aprendente organiza em seu percurso de experiência. A subjetividade é, portanto, um sistema complexo que vai além dos aspectos cognitivos da aprendizagem, tendo em vista que se (re)constrói nas relações entre os sujeitos e em movimentos vividos. Os momentos vivenciados codificam de forma particular a personalidade singular de um modo de aprender. A configuração subjetiva da experiência de aprendizagem é um processo interno, que se transforma em modos de pensar e agir, ou seja, criam-se modos de ver, pensar e agir no mundo.

Os modos de ver, pensar e de agir variam de acordo com as percepções e valorações que os sujeitos fazem de sua realidade. Assim, os posicionamentos, as decisões e reflexões, sejam conscientes ou inconscientes, são processos geradores de sentidos e significados. A subjetividade é uma produção do sujeito que se (re)constrói a partir de suas percepções e concepções sobre a vida social e cultural.

Logo, os processos de subjetivação e objetivação do currículo de formação se materializam na construção de práticas educativas, formais e informais, e, com isso, esses lugares de experiências individuais e coletivas se transformam em espaços mobilizadores da experiência de si. De modo particular, compartilhamos com Josso (2010) a noção de integralização curricular, devendo essa valorizar os processos formativos do ponto de vista de quem aprende, no sentido de biografar suas aprendizagens formadoras.

A vida humana não é produzida em laboratórios fechados, ao contrário, é produzida no tempo, no cotidiano da história, em dimensões lineares das ciências. A essência do trabalho

docente está relacionada com os seres humanos e “[...] conseqüentemente os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 16).

Nas atividades de interação humana se torna desafiador o apoio em conhecimentos objetivos traduzidos pelas tecnologias operatórias. Os saberes docentes apontados por Tardif (2014) são temporais, plurais e heterogêneos e, assim, os conhecimentos codificados em currículos fechados desconsideram a realidade cotidiana da ação educativa. Com isso, os saberes operatórios dificilmente contribuirão com a disposição do professorado em conhecer os estudantes como seres humanos, como produtores de um conhecimento de si. “A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (TARDIF, 2000, p. 17).

A natureza humana do processo educativo emerge no tempo por vias singulares e plurais (JOSSO, 2004) que determinam sua história individual e coletiva. Pensar essa diferença potencializa a construção e a legitimação de novas bases teóricas e epistemológicas de uma ciência multirreferencial, para lidar com a realidade plural e múltipla que envolve o conhecimento da humanidade na contemporaneidade. Falamos, portanto, de uma experiência individual e coletiva que seja fecundada na cultura. O trabalho docente se desenvolve na cultura da escola, um lugar de agir como profissional.

O segundo ponto está relacionado com o papel do professor na dinâmica da profissão, de mediar o conhecimento e interagir com os sujeitos que se encontram em processo de formação. Para dar conta de suas tarefas profissionais, o docente desenvolve movimentos diferenciados que caracterizam sua atuação no exercício do magistério. A complexidade das tarefas docentes revela que o saber não é dom inato, mas construído, ao longo da história e da memória, de práticas e de experiências sobre a própria atuação profissional que condiciona sua tomada de decisão. Alargando esse olhar, Gatti (2019) sinaliza que:

Sua atuação envolve construir ambiências de aprendizagem e prover formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna. Seus desafios como profissional podem ser assim colocados: a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo (GATTI, 2019, p. 41).

O terceiro ponto de discussão está diretamente relacionado com as concepções de educação e formação que atravessam a formação de professores ao longo de uma trajetória política, social e cultural, no qual acreditamos ser como uma alternativa possível de ser empreendida como prática de formação para professores. Neste sentido, partilhamos do pensamento de Josso (2004) sobre a importância da criação de espaços de formação que levem em consideração as experiências de aprendizagem que assumam uma posição política e pedagógica de construção, do ponto de vista do sujeito aprendente.

Ao adentrar no espaço da universidade, em um curso específico, os sujeitos aprendentes passam a se relacionar com os saberes e os conhecimentos científicos, com suas ideais de cultura e possibilidades de identificação. No papel de aprendizes, os sujeitos passam a se relacionar com as práticas científicas e culturais de uma formação. Nesse jogo, as tensões e conflitos produzidos no âmbito das instituições e das relações produzidas entre o ambiente social e cultural de formação produzem sentidos e significados nos modos de pensar, agir e sentir de professores formadores e professores em formação.

Por outro lado, na emergência da história, surgem novas perspectivas de formação que evidenciam a importância de uma consciência autorreflexiva das diversas formas de expressão e opressão ideológica que afetam o cotidiano dos profissionais da educação e o futuro da sociedade em geral. Diante desses conflitos, torna-se importante buscar novas possibilidades de libertar os sujeitos das margens e colocá-los no centro da educação, isto é, o professor como produto de saberes, de práticas e de conhecimentos, a partir do espaço que ocupa na sociedade.

Os percursos de formação docente foram configurados na crise das profissões e do profissionalismo (TARDIF, 2014) e desse contexto emergem novas perspectivas históricas para a formação, a partir dos movimentos da epistemologia da prática reflexiva. Nesse itinerário são introduzidas novas práticas de formação no campo da formação de professores no contexto nacional e internacional. Do ponto de vista dos pressupostos iniciais de formação docentes, novas ideias e pesquisas na educação encadeiam a construção de novos paradigmas na educação, segundo as concepções produzidas por pesquisadores como Nóvoa (2017), Pimenta (2000) e Tardif (2008, 2017). Esses autores apontam na epistemologia da prática reflexiva, outros modos de pensar a formação de professores. Dentre vários autores que apoiam essa vertente de formação, selecionamos o pequeno grupo citado acima, a partir da escolha que direciona a proposta de pesquisa.

Neste cenário, o exercício docente implica diretamente a formação de outros sujeitos que também são humanos. Esse reconhecimento evidencia a dinâmica e a complexidade da prática docente, ao contracenar com sujeitos que pensam e agem, a partir das relações com o

mundo que lhes rodeia. Portanto, no exercício do magistério, o professor exerce um trabalho social reelaborado na cultura da educação, cuja finalidade é mediar saberes e práticas.

Se chamarmos de “saberes sociais”, o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes, que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem ou transmitem. Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros (TARDIF, 2014, p. 31).

Para Tardif (2014), os saberes que servem de base ao exercício profissional docente são saberes sociais e multidimensionais aprendidos em diferentes momentos da história de vida, provenientes da experiência pessoal advinda da formação recebida em uma instituição formadora, através do contato com outros professores e dos espaços culturais onde vive e atua como profissional. Nessa direção, o autor sinaliza a origem do saber docente, conforme ressalta: “O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida, e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p. 11). Por isso, é necessário compreendê-lo relacionando-o como elementos constitutivos do trabalho docente.

Por essa razão, a prática de formação para professores na Amazônia Brasileira nos encaminha para além dessas questões colocadas. No âmbito político e social esses percursos são importantes para concebermos um olhar sobre o contexto cultural e a peculiaridade do lugar, uma vez que se dispõe de uma realidade bastante diferenciada dos outros estados brasileiros, caracterizado por um modo simbólico e cultural que se constitui em um modo singular e particular de viver. Neste quadro social de biografização da vida pessoal e profissional, é preciso estar atento às especificidades locais, no sentido da compreensão do espaço temporal de construção das linguagens e dos saberes.

Diante de uma realidade atual bastante complexa e contraditória, os desafios educacionais se tornaram ainda maiores, evidenciando para o profissional da educação uma postura crítica e reflexiva da realidade. A formação inicial é uma oportunidade para construir e/ou ressignificar os saberes pedagógicos que possam contribuir para a superação dos diferentes problemas que surgem no universo escolar.

Nas configurações sociais da educação, a preocupação com os saberes profissionais e os conhecimentos produzidos pelos professores passam a ser objeto de preocupação e

construção de uma nova perspectiva de valorização das experiências docentes, como possibilidade de superar a formação fragmentada, o individualismo e a competitividade procedente das sociedades modernas e capitalistas.

Esses desafios ampliam as indagações de pesquisadores em apontar novos caminhos de aprendizagem que tenham como base a construção de conhecimentos que possam dar sentido à vida pessoal e profissional do educador. A formação não se dá apenas pela ciência, se dá nas relações institucionais e culturais, que lhes ensina cotidianamente no saber pensar e saber agir.

Na tradição formativa, os modelos tradicionais e tecnicistas de formação não atendem mais aos anseios e conflitos que afetam a condição do saber, do saber fazer e do saber ser do professor. Para Tardif (2000, 2014), a articulação das ciências da educação e da prática docente não termina na formação inicial. As diversas formas de interação educativa se transformam em doutrinas, incorporando, no arcabouço histórico e social do saber docente, os movimentos mobilizadores da prática docente no seu cotidiano. A pluralidade e a multidimensionalidade dos saberes docentes é um percurso que ocorre ao longo de uma trajetória de profissional.

Na perspectiva teórica dos saberes docentes, compartilhamos as construções epistemológicas do saber, a partir do lugar de formação e da apropriação dos conceitos que atravessam a prática docente, que, a priori, valorizam-se como aporte teórico e metodológico de uma prática de formação docente. O processo formativo é centrado em duas dimensões que se configuram na profissionalidade e na profissionalização docente, dando acesso a outras duas dimensões: a social e individual na construção do professor como profissional. Nesse sentido, tecemos a perspectiva de formação, tendo como referência os movimentos constituídos a partir de determinadas discussões sobre a formação.

Em primeiro lugar, a valorização dos saberes docentes, que se efetiva de forma heterogênea no campo da educação. Nesse ponto, Tardif (2014) destaca que os saberes de formação são provenientes de fontes pessoais, escolares, disciplinares, curriculares e de experiência na profissão. O que nos permite compreender que o professor traz uma bagagem experiencial ao adentrar no curso de formação profissional. Com isso, entendemos que a formação profissional deve superar a visão tecnicista ainda predominante na educação para a construção de uma prática autoformadora e transformadora da aprendizagem humana. Os elos entre teoria e prática formam a unidade na totalidade do saber e do saber fazer do professor. Assim, compreende-se que o curso contribuirá tanto para formação do professor-pesquisador, como para a constituição de um professor sensível à realidade do estudante.

Da habilidade de refletir e agir de forma consciente nasce a dúvida e o questionamento, como forma de produzir uma nova base do pensar. E pensar sobre a ação gera uma nova reflexão

e uma nova ação política e pedagógica. Assim, a proposta de formação reflexiva, na região do Médio Solimões, ajuda a ampliar a visão profissional dos educadores no campo educacional, gerando com isso trabalhos baseados numa prática refletida e embasada nos saberes sociais, profissionais, científicos e pedagógicos.

Em segundo lugar, a valorização do saber docente perpassa pelo reconhecimento, dos saberes docentes constituídos anteriormente pelos professores, nos fluxos da profissão. As experiências significativas de suas aprendizagens anteriores ao curso devem servir de apoio a construção de novas aprendizagens. As experiências profissionais vividas pelos professores, de cinco a treze anos de exercício no magistério demarcam sua história profissional, cuja empiria se transforma também em lugar de memória e saber.

Na clivagem da história, o saber docente sempre foi desvalorizado diante de outras profissões. Partindo dessa compreensão, o conhecimento incorporado na universidade pode constituir-se uma fonte balizadora das práticas docentes, favorecendo a aprendizagem interativa e valorizando outros tipos de saberes.

Concordamos com Tardif (2014) sobre a importância dos outros saberes que formam o capital experiencial dos professores, uma vez que pode contribuir com a produção de sentido à formação docente. O sentido a ser atribuído na formação, deve articular uma tríplice dimensão teórica e metodológica de: compreender o mundo que vive, de ser reconhecido e usufruir do patrimônio da humanidade e ao mesmo tempo ser capaz de transformar a si mesmo, colocando-se à disposição para a construção de uma sociedade mais solidária e mais humana.

Terceiro, a valorização do professor como sujeito aprendente é uma fonte de reconhecimento de sua capacidade de modificar sua história de vida pessoal e profissional diante das circunstâncias históricas e sociais que vivencia. Assumir uma posição sobre o olhar dos sujeitos implica compreender sua posição como sujeito aprendente e sujeito capaz de romper com a tradição, a obediência e a submissão. O ponto de partida corresponde à produção da significação, da motivação, do despertar da paixão, e do querer viver e tomar partido, isto é, assumir um compromisso profissional centrado nas experiências formadoras e fundadas em uma ética profissional constituída no campo da existência humana.

O espaço da universidade como lugar educativo serve não só de base teórica e metodológica, corresponde evidentemente, um espaço das narrativas centradas ao longo da vida, revelando formas e entidades múltiplas de existencialidade humana e, ao mesmo tempo, lugar de criação e reinvenção do pensar, do agir e do viver junto. Arrisco-me aqui, a afirmar que toda formação é produção de vida e de conhecimento, onde o trabalho do professor é lidar

com o ser humano, abrindo-se para as diferentes possibilidades que envolvem suas atividades docentes.

Para Josso (2004) os saberes necessários para o desenvolvimento profissional docente, dependem de sua aprendizagem formativa. O elo entre a teoria e a prática é articulado nos processos de construção do saber-fazer, dos conhecimentos, na funcionalidade e significação, técnicas e valores, que implicam produção de sentidos individuais que são tecidos nas dimensões subjetivas e intersubjetivas do aprendente. Nessa composição de posicionamentos, iniciamos nossas possíveis incursões e percepções que abstraímos, a partir da discussão apreendida no Projeto de Curso de Pedagogia/PARFOR, remontando a história de formação dos sujeitos/atores/atrizes desta pesquisa.

3.1 **Pedagogia/PARFOR/UEA: concepções e formação**

Narrar a prática e o desenvolvimento do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA torna-se um tanto desafiador, pelos limites e impossibilidades de alcançar na dinâmica de formação um movimento que não se esgota na prescrição de um projeto de curso. Diante disso, nosso intuito de trazer à tona esse movimento consiste em compreender melhor o curso, não apenas como lugar do saber docente, mas como um espaço de memória e de identidade que dá sentido à formação de professores de pedagogia ofertados pelo programa nacional de formação de professores para a educação básica no Médio Solimões.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi originário da demanda recebida pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no qual a Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas se dispõe a ofertar o curso para a formação de professores para a educação básica, em atendimento ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com a Secretaria do Estado do Amazonas-SEDUC, de formação de professores na cidade Manaus-AM, capital do Amazonas, no ano de 2009.

Conforme as narrativas da primeira Coordenadora do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA, segundo a professora Neylanne Pimenta (2022), o curso surgiu após um minucioso diagnóstico sobre o perfil dos professores em exercício profissional dos professores da SEDUC/AM. Ainda de acordo com ela, com o mapeamento dos professores foi possível fazer um diagnóstico inicial para definir o projeto de curso. Foi constatado um grande número de professores formados apenas a nível médio, alguns com magistério, o correspondente ao segundo grau, e outros sem nenhuma formação, além dos professores fora

da área de formação. Nesse percurso histórico, foi traçado o perfil do curso, a partir da demanda apresentada.

A criação do curso de oferta especial Pedagogia (PARFOR/EU), foi inicialmente autorizada pela Resolução de n.º 8/2012 – CONSUNIV, e posteriormente pela Resolução de n.º 027/2017- CONSUNIV e publicado no DOE em 04/05/2017. O Projeto Pedagógico encontra-se devidamente fundamentado na LDBEN 9.394/96, nos artigos 12, 43, 44, Inciso II, 47, 48 e 53 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O curso é vinculado e administrado pela Escola Normal Superior, sediada no município de Manaus, capital do Estado do Amazonas. A Escola Normal Superior tem assumido o compromisso social da gestão do curso e consolidado uma prática de formação tanto na capital, como no interior do estado do Amazonas.

A oferta do Curso de Pedagogia atende aos interesses da comunidade amazonense e acadêmica, uma vez que amplia o campo de atuação profissional, qualificando em formação inicial ou em serviço para as necessidades educacionais das instituições de Ensino Básico. A proposta curricular direcionada a professores da educação visa se aproximar da realidade concreta dos sujeitos, analisando-a e reorientando práticas educativas que contemplem os sujeitos a serem educados (crianças e jovens), atendidos pela rede pública de ensino e por programas especiais, em caráter suplementar. Deste modo, o curso oferece uma formação coerente com as necessidades educativas do Estado do Amazonas, na medida em que promove, por meio dos conteúdos curriculares, um processo de reflexão e revisão de práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento da educação escolar no Amazonas e traz para o debate a nova realidade das relações entre educadores e educando a partir de pressupostos formulados pelos resultados de pesquisas e práticas em curso na Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas de acordo com o PDI (PPC PEDAGOGIA/PARFOR/UEA, 2016, p. 26).

De acordo com o perfil do curso, a organização curricular teve um percurso diferenciado da modalidade presencial e regular da universidade, uma vez que tinha como público-alvo a formação de professores da educação básica em serviço, caracterizando a oferta especial do curso. Por isso, o calendário escolar foi organizado em função das férias escolares dos professores, duas vezes no ano letivo. O primeiro semestre corresponde aos meses de janeiro, fevereiro e março; o segundo semestre, nos meses de junho, julho e agosto. Dessa forma, a proposta curricular do curso aproxima-se da realidade concreta dos sujeitos, proporcionando melhores condições de acesso à formação e às práticas educativas a serem desenvolvidas na dinâmica de formação ofertada pelo programa PARFOR/UEA.

Nos pressupostos básicos do projeto, o curso tem como finalidade principal o atendimento aos interesses da comunidade amazonense e acadêmica, na qualificação profissional de professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Nesse sentido, para melhor compreensão do projeto pedagógico do curso, traçamos

nossa discussão em quatro eixos de discussão: os objetivos e os eixos de formação selecionados; a integração e transversalização dos conhecimentos; a opção teórica e metodológica que direciona as concepções do curso e a pesquisa-ação como eixo integrador do estágio.

A proposta política e pedagógica do curso é fundamentada na formação qualitativa de licenciados em pedagogia, tendo como referência teórica e metodológica a formação de profissionais reflexivos e pesquisadores, que sejam capazes de compreender e atuar nas diversas instâncias da docência na Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e nas áreas de serviço e apoio às escolas com ênfase na Gestão Escolar e no acompanhamento do trabalho pedagógico. Dentre as competências e habilidades a serem adquiridas em termos específicos pelos professores em formação no curso de pedagogia estão:

- a) Desenvolver saberes-fazer pedagógicos necessários à atuação profissional na docência e à reflexão sobre os processos de gestão escolar, a partir da prática docente e da pesquisa;
 - b) Realizar observação, registro e análise de situações contextualizadas de ensino em espaços escolares e não escolares e em processos de gestão educacional;
 - c) Oferecer condições para analisar, compreender e atuar na resolução de situações-problema características do cotidiano profissional docente;
 - d) Proporcionar a interdisciplinaridade entre o estágio profissional, os componentes curriculares do curso e a realidade das escolas, visando à construção de saberes e a apreensão das práticas docentes na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como nas áreas de serviço e apoio às escolas;
 - e) Compreender as diferentes modalidades de exercício da gestão de processos educativos, orientando suas práticas profissionais e sua conduta pessoal para uma compreensão da escola como espaço democrático;
 - f) Desenvolver atitudes éticas para o exercício do trabalho pedagógico;
 - g) Participar e desenvolver práticas e trabalhos coletivos, fundadas em princípios dialógicos, que permitam realizar interações entre os diversos campos do saber nos processos educacionais, de planejamento participativo de avaliação, de formulação e implementação do projeto pedagógico;
 - h) Proporcionar o diálogo pedagógico sobre a profissão docente, sua especificidade, contextos de exercício, possibilidades, dificuldades e alternativas práticas;
 - i) Desenvolver registro de atividades desenvolvidas no estágio com vistas a reflexão sobre as práticas pedagógicas e elaboração do TCC.
- (PPC PEDAGOGIA/PARFOR/UEA, 2016, p. 36-37).

Nessa perspectiva, os objetivos propostos pelo curso apresentam de forma explícita a preocupação com uma integração de conhecimentos, considerando os determinantes e condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que permeiam a ação docente em seus espaços de formação e atuação. Isso se torna relevante, no sentido de perceber a vinculação histórica e social de uma ação educativa que envolve não apenas a construção de saberes docentes, mas a produção de subjetividades de sujeitos aprendentes. Em suma, o projeto expressa que:

A proposta tem como foco das preocupações as relações Crianças, Jovens e Sociedade, sujeitos que devem ser atendidos pela rede de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas preocupações são norteadas por concepções pedagógicas que se pautam nas reflexões sobre a realidade das crianças e demandam investigações (Pesquisa) que permitam a compreensão das condições de existência desses sujeitos nos espaços cotidianos (Comunidade) e nas dimensões estruturais (Sociedade), observando as formas como são construídas, por esses sujeitos, as representações (conhecimento), seus valores éticos, estéticos, afetivos e emocionais e culturais (PPC PEDAGOGIA/PARFOR/UEA, 2016, p. 7).

O papel docente na escola não é uma ação neutra, desvinculada do contexto sociocultural em que atua. O curso possibilita a (re)construção de uma consciência histórica e reflexiva do seu papel, que se dá o processo de ação e reflexão de forma permanente, ou seja, ao longo de uma vida. É nesse movimento do cotidiano da prática educativa que o educador vai construindo e reconstruindo sua prática pedagógica e sua identidade docente. O processo de curricularização é composto por 3.455 horas, com a duração mínima de cinco anos, distribuídos, conforme ilustrado no quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição da carga horária do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA)

Núcleo de Formação Atendimento aos Incisos I, II, III e IV, do §1º, do Art.13 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/07/2015)	CRÉDITOS			Carga Horária	Duração Mínima
	CR	CT	CP		
Estágio Supervisionado	20.12.8	12	8	420	5 anos
Formação Geral, das Áreas Específicas e Interdisciplinares e do Campo Educacional, seus Fundamentos e Metodologias, atendendo o Inciso I, do Art. 12 da Resolução CNE/CP Nº 2, 1º/07/2015	175.161.14	167	11	2835	
Atividades integradoras de enriquecimento curricular	0			200	
Total da Composição Curricular	000			3.455	

Fonte: Projeto de Pedagogia (PARFOR/UEA, 2016, p. 54).

Nas atividades curriculares do curso, os docentes ressignificam suas práticas anteriores através da organização das atividades, por meio de estudos interdisciplinares que compõem o conjunto de saberes a ser ministrado. A integralização curricular na UEA é definida por um sistema de créditos relacionados à carga horária. Um crédito corresponde a 15 (quinze) horas/aula teóricas ou 30 (trinta) horas de atividades práticas. A matriz curricular do curso prevê a carga horária de 3.455 horas que devem ser ministradas em períodos letivos, de modo a permitir ao aluno a integralização do curso entre os prazos mínimo e máximo estabelecidos no Projeto Pedagógico.

As formas de transversalização dos conhecimentos, no sentido vertical e horizontal, articulam e integralizam as diversas áreas de conhecimento que se entrecruzam no tecido

histórico da formação do professor reflexivo-pesquisador. A proposta do curso focaliza as relações entre crianças, jovens e a sociedade, sujeitos que devem ser priorizados nas práticas educativas da rede de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, as concepções pedagógicas tomam como referência as dimensões políticas, sociais e culturais que envolvem a realidade das crianças, a partir de um processo reflexivo que demanda atitudes investigativas, para a compreensão os estudantes em seu espaço cotidiano, assim como, os seus espaços-tempos de organização pedagógica e construção de conhecimentos, valores éticos, estéticos, afetivos e emocionais e culturais, na composição de sua identidade pessoal e profissional.

A articulação entre os três grandes eixos de atividade no currículo da Pedagogia fundamenta-se na concepção que valoriza a atividade investigativa (pesquisa) e as experiências (ação-reflexão-ação) como bases do processo de construção epistêmica do curso da formação dos educadores. Essa concepção, que se distancia dos fundamentos das práxis pedagógicas tradicionais, coloca no centro das preocupações as relações entre os sujeitos do processo da construção da história e do saber nas sociedades, a partir de três dimensões, vistas como essenciais ao desenvolvimento do curso (UEA, 2016, p. 37).

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 103) destaca que “os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um sistema cognitivo [...]. Na realidade os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos”. Os saberes docentes são plurais e existenciais, uma vez que as experiências são partilhadas nas convivências socioculturais. Conforme o autor, os saberes são:

Existenciais, no sentido de que um professor não pensa só com a cabeça, mas com a vida, com o que foi com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certezas. Sociais porque como vimos os saberes são plurais, provem de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira [...] pragmáticos, pois os saberes servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto a pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligado às funções dos trabalhadores (TARDIF, 2014, p. 13).

Em sua dimensão filosófica, teórica e metodológica, o curso prioriza a formação em três eixos de articulação: o ensino, a pesquisa e a extensão. Uma perspectiva de valorizar a prática investigativa através das experiências profissionais, tomando com base a reflexão sobre ação (SHON, 2002). Os eixos de formação se entrecruzam e formam a relação integradora entre a teoria e a prática, na construção e reconstrução de conhecimentos fundados na experiência docente.

Na perspectiva do professor pesquisador, a prática docente tem como preocupação as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo de construção histórica e do saber das sociedades fundamentadas em três dimensões: a epistêmica, a pedagógica e a metodológica. Diante dessas dimensões formativas, ressaltamos dois movimentos importantes no desenvolvimento do curso: a integralização curricular e a proposta de estágio como instrumentos mobilizadores da prática reflexiva e crítica na escola.

O fenômeno educativo é imprevisível e complexo, evidenciando a sua relevância enquanto fenômeno educativo. Com isso, as diversas formas de adaptação, mobilizadas pelos docentes, exige maior profundidade científica e pedagógica para capacitá-los no enfrentamento das questões escolares através de uma prática reflexiva e crítica da ação docente no cotidiano escolar.

Diante disso, a preocupação com a cientificidade da educação, no contexto do século XXI, surge na emergência da história da educação, buscando respostas aos desafios educativos vigentes. Dessa forma, a complexidade da atual sociedade lhe impõe e afeta vorazmente as políticas e as práticas educacionais. Nessa direção, o ato de ensinar se constitui na construção de saberes docentes que surgem na epistemologia da prática (SCHON, 2002), favorecendo a relação entre teoria e a prática, de tal forma que se complementam e formam uma unidade de ação, na construção da autonomia e da identidade individual e coletiva dos professores. O ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos que se articulam na prática do saber e do fazer do professor, uma vez que, a ação e a intervenção pedagógica são elementos determinantes da prática docente.

Assim, diante da gênese histórica e social da pedagogia como ciência da educação, segundo Lima (2012), o curso deve levar em consideração as perspectivas de superação das limitações impostas pela racionalidade moderna de agir como professor pesquisador reflexivo. Para a autora a pesquisa, é uma atitude profissional na qual o docente baliza seus fazeres pedagógicos em uma prática cotidiana oriunda de uma cultura de pesquisa ainda iniciada na formação inicial. Vale ressaltar que o professor pesquisador não é exclusivamente aquele que trabalha no contexto acadêmico, com título de mestrado ou doutorado, e que publica trabalhos científicos em livros ou periódicos.

O ser pesquisador se configura na prática de problematizar sua realidade e intervir nela, na busca de soluções para seus problemas no cotidiano pedagógico, sempre registrando e socializando os conhecimentos que constrói. Ao perceber os problemas do processo de ensino e aprendizagem ocorridos no espaço de sala de aula, move-se em busca de alternativas didáticas

e pedagógicas para superar as dificuldades vividas no espaço escolar. Outra possibilidade consiste em romper com as racionalidades técnicas, cristalizadas na prática docente.

A perspectiva de formação do professor pesquisador não se apoia apenas no desenvolvimento do profissional cientista de carreira, mas de um profissional sensível às necessidades de aprendizagem dos educandos, aquele que é capaz de perceber o problema no ambiente escolar e vai à busca de solucioná-lo, ou pelo menos amenizá-lo, através da partilha de experiências com outros docentes. Nesse intuito, o professor socializa os resultados obtidos, assumindo uma atitude colaborativa na ação educativa, se tornando além de profissional, um ser humano comprometido com o seu semelhante.

Diante desses pressupostos, o curso aqui discutido é configurado em três grandes eixos, os quais articulam a atividade curricular, a pesquisa, o ensino e a extensão. Os eixos focalizam a valorização da prática investigativa (pesquisa) e das experiências baseadas na ação-reflexão-ação, no processo de construção de conhecimentos. No projeto de curso, ressaltamos uma prática que tem como preocupação, as relações entre os sujeitos do processo da construção da história e do saber nas sociedades. Nesse sentido, os princípios que orientam a formação de professores de pedagogia se pautam na capacidade inventiva e na produção científica, tendo como ação:

- Desenvolvimento de uma consciência crítica, política, técnica, investigativa e ecológico-ambiental sobre os processos de formação histórica da sociedade brasileira e amazônica;
- O Desenvolvimento de uma pedagogia da práxis, onde a ação e a reflexão constituem-se como unidade dialética indissociável no processo de formação dos sujeitos históricos no campo da educação;
- A Realização de trabalho coletivo e valorização da organização dos sujeitos do processo educativo, na perspectiva de autonomia na construção de um saber e de uma identidade política, cultura e profissional;
- A Valorização das experiências como fontes de reflexão crítica, fundadas no conhecimento das ciências e na compreensão dos contextos históricos (locais, nacionais e internacionais) das sociedades e das comunidades amazônicas;
- A Valorização das capacidades criativas e de recursos tecnológicos, capazes de fazer avançar o processo educativo na sociedade, observada as diversidades culturais (PPC PEDAGOGIA/PARFOR/UEA, 2016, p. 26 -27).

Portanto, a formação explicitada possibilita contemplar o conhecimento da escola como organização complexa com a função de promover a educação para/pela cidadania, utilizando os recursos da pesquisa e análise na aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino serve para evidenciar que as atividades

docentes também compreendem processos de participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Dessa forma, a organização das atividades curriculares tinha como eixo orientador o estágio curricular, baseado na pesquisa-ação-formação, uma prática de pesquisa e de intervenção pedagógica, a partir da articulação das disciplinas, entrelaçando-as no percurso do curso através das disciplinas cujos conteúdos estivessem diretamente relacionados com o aprendizado dos métodos e processo de investigação científica; disciplinas que tratam de conteúdos relacionados com o conhecimento de problemas e realidade específica da Amazônia; disciplinas cujos conteúdos estão relacionados com questões teóricas e práticas dos processos de aprendizagem; conteúdos relacionados com Estágios e Práticas Pedagógicas.

O processo de elaboração e reelaboração permanente da experiência de formação são viabilizados pela pesquisa de formação, desenvolvida como prática reflexiva de pesquisa no espaço escolar. As práticas produzem sentidos na formação docente, uma vez que se desenvolvem no percurso reflexivo da escola, partindo dos princípios de formação e desenvolvimento humano. Têm, portanto, uma lógica de compreensão e interpretação dos fatos educativos próximos de sua realidade, buscando alternativas de reafirmar o significado da educação e integrá-la de forma mais ampla na transformação da sociedade.

A relevância da pesquisa de formação na prática educativa situa o sujeito-real e concreto de sua pesquisa, potencializando a sua capacidade de ser autor e produtor de saberes no âmbito de sua docência. Nessa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de fazer as rupturas necessárias dos paradigmas tradicionais da educação. Com isso, o estágio supervisionado é fundamental na consolidação da identidade docente. No movimento mobilizador da prática docente se articulam os projetos de intervenção como instrumento de reflexão e ação da prática docente, uma proposta científica e pedagógica para a solução dos problemas educativos.

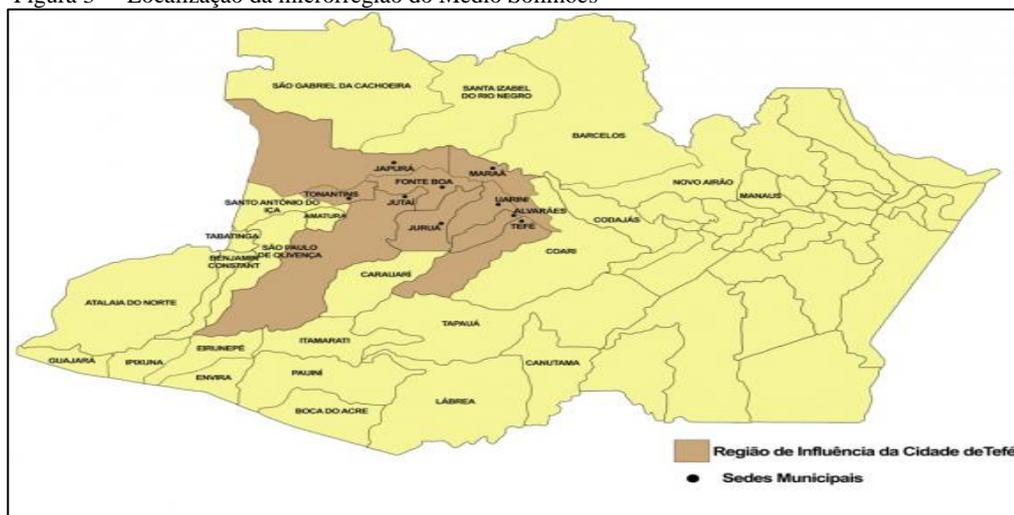
A criação do curso de Pedagogia/PARFOR/UEA, viabilizada na mesorregião do Médio Solimões, apesar de seu caráter emergencial, tem contribuído de forma substancial com a formação docente no Amazonas. Apesar das fragilidades, dificuldades e limitações que se aponta na esteira da base nacional de formação docente, uma parcela da população poderá ser reconhecida e respeitada, adquirindo um status profissional favorável a um trabalho mais qualificado. Isso significa que os processos de formação evidenciados neste percurso devem se multiplicar, na perspectiva de reduzir as desigualdades sociais e promover a valorização de professores da educação básica.

3.2 O currículo em ação: entre percursos e práticas

[...] todo relato é uma viagem, uma prática de espaço [...]. Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para lugar comum de uma ordem, não constituem somente um suplemento aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam (CERTEAU, 1994, p. 20).

Nas tessituras da formação docente, navegamos ao encontro dos percursos de aprendizagem formadora vivenciadas pelos professores egressos do Curso de Pedagogia (PARFOR), no Médio Solimões. Nesse aspecto, as experiências vivenciadas por eles se entrelaçam nos movimentos da escrita de si, como instrumentos mobilizadores de saberes e práticas desenvolvidas nos espaços institucionais da Universidade do Estado do Amazonas.

Figura 3 - Localização da microrregião do Médio Solimões



Fonte: Queiroz (2015)

A vivência oportunizada pelo/no curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) nos conduz ao encontro de diversas experiências que foram compartilhadas nos movimentos de formação desenvolvidos com professores que atuam nas redes públicas de ensino da educação básica, no contexto dos estudantes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cada viagem carrega em si as marcas de um tempo de encontros de saberes, de práticas e culturas. Os lugares de formação produzem sentido e significado a partir dos movimentos produzidos nos modos de viver e saber dos professores estudantes, professores formadores e comunidade local. Falar de cada território de formação é trazer à tona as diferentes visões de mundo, crenças e valores que revitalizam no percurso da história, os momentos charneira que conduzem as travessias dos sujeitos, que buscam na temporalidade da formação a transformação de si.

A presença institucional da Universidade do Estado do Amazonas é marcada como lugar de formação profissional, produção de memórias e identidades no contexto social da Amazônia. Na história de vida de Hileia, Bertholletia, Vitória Régia, Jatobá, Sumaúma e Uirapuru, as marcas da pluralidade compõem o tecido histórico e social de formação mobilizado pela função da memória autobiográfica, compartilhada por esse grupo de professores da rede pública de ensino. Os diversos olhares se cruzam e marcam no mesmo espaço-tempo experiências de formação docente.

Os espaços de formação de professores de Pedagogia/PARFOR ocorreram em três municípios que fazem fronteira no Médio Solimões: Alvarães, Uarini e Tefé. Seguindo a ordem das figuras relacionadas abaixo, apresentamos os locais de formação no Médio Solimões. Na figura 4, apresentamos o prédio do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), local onde ocorreu a primeira turma de formação, no ano de 2010.

No município de Tefé¹⁴, a turma pioneira do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) na microrregião do Médio Solimões. A turma iniciou com 45 professores e encerrou com 35 em aulas que ocorreram nas dependências do CEST. Na unidade da UEA em Tefé, funcionam atualmente os seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Geografia e Química.

No período de 2013 a 2018, o CEST atendeu a modalidade especial, os seguintes cursos: Bacharelado em Ciências Econômicas e Direito, cursos Tecnológicos em Gestão Ambiental, Produção Pesqueira, Tecnologia em Construção Naval e Tecnologia em Gestão de Turismo. Na modalidade do PARFOR/UEA foram ofertados, no percurso de 2010 a 2018, os cursos de primeira licenciatura de: Pedagogia Intercultural, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Língua Portuguesa e de segunda licenciatura, Língua Inglesa.

O município de Tefé-AM ganhou nesse percurso, maior visibilidade histórica e social na mesorregião. O município é considerado a maior unidade pólo de desenvolvimento nesse espaço. Com a chegada do CEST/UEA, cresceram as expectativas da comunidade local e seu entorno em adentrar em um curso de formação superior. Com isso, foram ampliadas as

¹⁴ De acordo com os dados do IBGE (2010), o município de Tefé dispõe de uma área territorial de 23.692,23 km. A população estimada no último censo (IBGE, 2010) é de 59.841 pessoas, com índice de desenvolvimento Humano (IDH) de 0,639 e uma taxa de escolarização de 93,9%, na faixa etária de 6 a 14 anos. As referências relacionadas ao Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica (IDEB) são de 4,6 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4.5% nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O município dispõe de uma renda per capita de 12.008,83 \$. Em tempos de colonização, Tefé foi um espaço territorial disputado em sua colonização por Portugal e Espanha. No século XVII, o Padre Samuel Fritz implantou as bases missionárias no Médio Solimões. Os jesuítas portugueses chegaram à Amazônia em 1615 e os jesuítas espanhóis, colonizadores da área do Solimões em 1686. Neste lugar sob as bases da Igreja Católica se erigiram as luzes de educação no Médio Solimões, com a catequização dos índios que habitavam na área pelos Padres Carmelitas e o Padre Samuel exercia o papel de padre e cartógrafo da congregação espanhola.

oportunidades de acesso ao ensino superior, aos dos municípios mais próximos. Assim, a inserção da universidade nesse espaço contribuiu com a formação no ensino superior, assim dando condições e possibilidades a uma formação profissional.

Figura 4 - Espaços de formação docente de pedagogia CEST/UEA



Fonte: Autora (2021).

No percurso histórico, os três municípios recortados nesta pesquisa, pertenciam ao mesmo território geográfico e, com isso, compartilham da mesma história de fundação da cidade. Ao longo de sua história, foi ganhando um espaço social na educação, servindo de referência na política educacional do Estado do Amazonas. A presença da Igreja Católica na educação foi ganhando visibilidade, a partir dos trabalhos educativos realizados pelos Padres Carmelitas e Irmãs Franciscanas.

Através das Irmãs Franciscanas foram criadas as primeiras turmas de formação docente em nível de magistério, em 1927. O Estado, ao assumir oficialmente a educação municipal, criou no cenário da educação amazonense os cursos para formar os professores locais, em função da demanda de professores sem formação, através do Projeto Rondon, no período da ditadura militar. Assim, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora e Prefeitura de Tefé, foram criados cursos de licenciatura curta e licenciatura plena no ensino superior em 1969, fazendo surgir o *Campus* Avançado de Tefé.

A criação do *campus* avançado pela Universidade Federal de Juiz de Fora se constituiu num marco histórico importante na microrregião, na formação de profissionais da educação no município. A política de atuação teve uma elevada repercussão educacional no Estado do Amazonas, nos anos de 1968 a 1980. Em 1989, a parceria foi extinta. Os professores/ras que ocupam/ocuparam cargos na rede estadual de ensino, concluíram, na época, os cursos de

Licenciatura Curta e Licenciatura Plena, de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

O legado histórico do Projeto Rondon, na formação de professores, teve uma repercussão fundamental no âmbito do ensino superior, no Médio Solimões. Sob o lema “Integrar para não entregar” foi constituído a legitimidade de uma formação docente, sob os moldes políticos do estado nacional brasileiro de promover a educação amazonense. O projeto Rondon foi extinto em 1989 e retomado em 2005 com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esse movimento de formação foi paulatinamente cenário de movimentos locais, na continuidade de efetivar uma universidade pública em Tefé.

Em 2001, com a criação do Centro de Estudos Superiores de Tefé em 2001, os anseios da população local foram atendidos pela Universidade do Estado do Amazonas, incorporando em sua dimensão política e educacional, a formação de professores no interior do estado do Amazonas. O Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) foi fundado no dia 08 de agosto de 2001, iniciando suas atividades em um prédio alocado na Rua Getúlio Vargas, no Centro do Município de Tefé.

Com o crescimento da população e demanda universitária, foi estabelecido um prédio definitivo do *Campus* Universitário da UEA/Tefé, localizado no Bairro de Jerusalém, ampliando o espaço físico que obtinha no prédio anterior. De 1.834 m² para 3.356 m². Com isso, também se ampliou a quantidade de cursos de graduação no CEST/UEA. A inauguração do novo prédio do CEST ocorreu no dia 12 de setembro de 2009, com a presença do Governador do Estado do Amazonas, Eduardo Braga, e da então Reitora, Profa. Dra. Marilene Correa da Silva.

Em 2012, registramos no município de Alvarães-AM¹⁵, a segunda turma de pedagogia, realizada no prédio da Escola Municipal Atanázia Frazão (figura 5), um lugar cedido pela Prefeitura Municipal de Alvarães para as atividades de formação. O município fica bem próximo de Tefé, um percurso que dura em torno de trinta minutos de lancha. As aulas iniciariam em 2012, com o total de 42 professores estudantes. Desses, apenas 38 professores concluíram o curso em 2017. Neste espaço, foi cedida uma sala exclusiva para a realização das

¹⁵ O município de Alvarães possui, segundo os dados do IBGE (2021), uma população estimada de 16.396 pessoas, com uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, de 75,3% em 2010. Situada no Médio Solimões, a cidade fica a 600 km da capital do Estado do Amazonas. Tendo, portanto, uma renda per capita de 12.221,58 R\$. Possui um índice de IDEB nota 4,0, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e anos finais do Ensino Fundamental de 3,4, segundo dados de 2019. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 12,59 para 1.000 nascidos vivos. “As internações devido a diarreias são de 0,5 para cada 1.000 habitantes”. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 42 de 62 e 43 de 62, respectivamente. Quando “comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 2178 de 5570 e 3330 de 5570, respectivamente”. Acesso: www.IBGE.gov.br em 21.10.2021.

atividades pedagógicas do curso, viabilizada pela Secretaria de Municipal de Educação de Alvarães-AM. Nesse percurso de formação, do total de trinta e oito professores, quinze professores em formação inicial vinham do município de Tefé e de comunidades próximas à região.

Figura 5 - Local de formação de pedagogia em Alvarães-AM



Fonte: www.google.com.br. Acesso: 09/09/2022

Em 2016, no prédio da Escola Municipal Azenilda Braga (figura 6) foi viabilizada pela criação de mais uma turma de pedagogia no município de Uarini - AM¹⁶. Nesta escola, foram disponibilizadas duas salas de aula para a realização das atividades com o total de 02 (duas) turmas. Os professores que ingressaram no curso havia um grupo de dez professores estudantes que migravam dos municípios vizinhos e comunidades próximas do local de formação.

Esse processo de ação e articulação dos movimentos pedagógicos foi também matizado pela migração das trocas simbólicas e pedagógicas entre professores-formadores e professores estudantes nas dinâmicas de formação e aprendizagem. Nesse encontro, os corpos biográficos, os sujeitos, protagonizam suas histórias e fazem suas possíveis travessias na ressignificação das práticas profissionais.

¹⁶ Uarini é um município localizado na microrregião do Médio Solimões, no interior do estado do Amazonas. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o referido município possui uma população estimada de 13.839 habitantes em 2021. A história da cidade encontra-se diretamente vinculada ao município de Tefé, remonta ao período de fundação da cidade no final do século XVII pelo Padre Samuel Fritz. Somente em 10 de dezembro de 1981, por uma divisão política e administrativa do estado do Amazonas, adquiriu sua própria autonomia administrativa pelo decreto de nº 12/1981. A distância da capital para a cidade é de 570 km. O indicador do IDH é de 0,527, renda per capita de 14,02,01 e um índice de IDEB (2019) de 5,3 no Ensino Fundamental e Ensino Médio de 2,8, considerado muito baixo. A cidade é conhecida no Amazonas pela produção da farinha. A economia gira em torno da agricultura, da pecuária de pequeno porte, avicultura e extrativismo vegetal. Acesso: www.IBGE.gov.br em 21.10. 2021.

Figura 6 - Local de formação do curso de pedagogia em Uarini-AM



Fonte: www.google.com.br. Acesso: 09/09/2022

Na escola municipal de Uarini-AM, conforme figura 6, registramos o espaço de realização das atividades do curso, que teve início em 2016 e terminou em 2021. O registro espacial do território de formação nos permite refletir sobre o espaço contestado de poder, vivido nos conflitos cotidianos entre a dominação e a subordinação histórica da educação na Amazônia Brasileira.

No registro do território de formação, percebemos que a idealização de curso perpassa os limites de uma comunidade. Na relação tempo-espaço, os *entrelugares* de formação se configuram na complexidade das relações entre a natureza e a cultura. Os *entrelugares* de formação incorporam-se na dinâmica do ser aprendente, a capacidade de transformar sua trajetória de vida.

Os lugares de formação mobilizam as práticas de formação que tem como centro de discussão as memórias da história vida pessoal e profissional. A formação tem lugar de referência e de construção de um ethos profissional, datado e ressignificado diante das circunstâncias históricas e sociais que envolvem a construção dos saberes docentes. Os diversos confrontos produzidos com o espaço, com a realidade local, com as pessoas e o lugar de formação provocam a produção de deslocamentos que vão de encontro às diferentes intenções e projeções de si no processo formativo, pois nenhum conhecimento é neutro, produz saber e poder em qualquer espaço institucional de formação.

No cenário amazônico, o desafio pedagógico do curso tem como pressuposto a formação e a valorização do homem amazônico. O curso foi idealizado com o compromisso de atender a

realidade complexa do estado do Amazonas. A articulação das atividades envolvia uma dinâmica bastante diferenciada na organização das ações de formação. O processo de seleção de professores formadores ocorreu através de processos seletivos pela coordenação geral. Após a seleção de professores para cada etapa, foi feito o movimento de planejamento e organização das atividades de cada semestre. Os professores selecionados organizaram as apostilas para dar acesso aos conhecimentos teóricos a serem absorvidos pelos professores estudantes.

No fluxo de formação os professores formadores da UEA, a maioria deles se desloca da capital do Amazonas para Tefé-AM, e para chegar ao local de formação, os docentes se deslocam de Tefé, para a cidade de destino, em um trajeto que durava em torno de uma hora e dezessete minutos para chegar ao local de formação. Alguns estudantes vindos de outros municípios faziam o mesmo trajeto. Nesse contexto, as histórias de professores formadores e estudantes se entrecruzam nos fluxos da vida e da formação profissional. Assim, a pedagogia enquanto política e prática pedagógica reverberam novos percursos de aprendizagem e conhecimento.

Diante disso, as instituições formadoras se transformam em lugares de saberes e memória, configurando, na relação espaço-tempo, as relações institucionais entre a formação e a produção de sentidos, sobre as experiências vivenciadas na construção das aprendizagens e conhecimentos voltados para professores em exercício na educação básica. Portanto, pensar essa formação nos conduz a navegar nos percursos históricos e sociais que fecundam as práticas de formação de professores para a Amazônia Brasileira.

Os deslocamentos vividos pelos professores formadores e professores estudantes revelam, na particularidade do lugar, a partilha de saberes que evidenciam a importância da escrita de si, envolto nas construções dos múltiplos saberes compartilhados neste espaço de formação. Na bagagem de seus visitantes, cada lugar revisitado tem como ponto de partida e de chegada as práticas pedagógicas, construindo representações e lugares de memória.

Nas lentes da história, o passado se torna um presente distante, que marca a trajetória de um grupo de formação. No registro memorialístico, Mignot e Gondra (2007) apontam que as viagens pedagógicas representam, para além da comunicação interativa dos saberes, a aproximação de modelos pedagógicos que entrecruzam e transformam a ação em uma idealização de educação. Em cada porto, os registros memorialísticos se eternizam nas paisagens dos lugares, através da imagem iconográfica registrada nos espaços de formação.

Nos relatos de viagem, planos, programas, relatórios e sonhos testemunham os lugares distantes que guiam o sonhado e o recordado. No campo da memória, toda prática escriturária é marcada, segundo Certeau (2017, p. 56), por condicionantes históricos, políticos, sociais e

culturais que limitam e definem o discurso, pois a “história não se define inteira por uma relação de linguagem com o corpo (social), e, portanto, também pela sua relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja da maneira do objeto do outro (passado, morto) do qual se fala”.

Os lugares de formação mobilizaram as diversas práticas de formação possíveis, diante das condições históricas e sociais viabilizadas. Tais lugares constituem-se como referências institucionais de construção de um *ethos* profissional, que é escrito e datado nas circunstâncias históricas e sociais que envolvem a construção dos saberes docentes. Os diversos confrontos produzidos com o espaço, com a realidade local, com as pessoas e o lugar de formação provocam a produção de deslocamentos, que vão de encontro às diferentes intenções e projeções de si no processo formativo, pois nenhum conhecimento é neutro, produz saber e poder em qualquer espaço institucional de formação.

3.3 A pesquisa-formação e a reflexividade docente

[...] todo relato é uma viagem- uma prática de espaço [...]. Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para lugar comum de uma ordem, não constituem somente um suplemento aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem antes ou enquanto os pés a executam (CERTEAU, 1994, p. 2000).

Na trajetórias de formação, as experiências pedagógicas vivenciadas com os professores em formação inicial de Pedagogia (PARFOR/UEA) encontram-se entrelaçadas ao movimento do estágio curricular e à pesquisa, como eixos orientadores da prática de construção de saberes configurados pelos movimentos da reflexividade e da consciência histórica. O memorial analítico crítico foi o nosso ponto de partida, nos dando pistas para navegar nos/pelos percursos formativos produzidos pelos professores narrados, em suas dimensões pessoais e profissionais. No traçado da história de formação docente, as instituições formadoras mobilizaram sob o viés da reflexividade docente, os percursos de uma aprendizagem ao longo da vida. Nesse aspecto, o processo de formação docente não é resultado apenas das instituições formadoras. Segundo Nóvoa (1992), é também resultante das trocas de experiências, e a partilha de saberes ocorre em espaços de formação mútua, desempenhada de forma simultânea no papel de formador e formando.

O movimento da escrita de si evidencia que, no ato de narrar, o sujeito escritor é conduzido à reflexão sobre aprendizagens vivenciadas em processo de formação e, dessa forma, pode se reinventar e ressignificar sua história de vida pessoal e profissional. O movimento da

escrita de si configura-se na experiência formadora, quando aponta caminhos de transformação de si mesmo, como sujeito individual e coletivo através de suas memórias. Esse movimento é denominado autobiográfico, de reconstrução de imagens através da função metalinguística de ressignificar os sistemas constituídos. Para Passeggi (2008)

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significados permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita (PASSEGGI, 2008, p. 27).

Assim, as narrativas produzidas nos memoriais possibilitam uma prática investigativa e formativa potencializadora da relação dialética entre as dimensões prática e teórica. Esse espaço de produção e construção da aprendizagem é desenvolvido pela manifestação da metarreflexão. Os processos de constituição individual concebidos entre o ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo são mobilizadores da experiência de si, através da evocação de conhecimentos construídos pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida e formação profissional.

A enunciação produzida pelos fragmentos de memória é entendida, neste contexto, como um ato de crença e rompimento das formas cristalizadas de investigação científica. A narrativa de si possibilita a ampliação da pesquisa histórica para além das fronteiras dogmáticas da ciência universal, onde o sujeito torna-se leitor e enunciador de um discurso intersubjetivo. Abrahão (2012) sinaliza que a verdade produzida pelo narrador possui um sentido verdadeiro para o narrador, pois, na construção de sua própria verdade, o discurso é ressignificado no momento da narração pela própria natureza reconstrutiva e seletiva da memória.

Nessa perspectiva, a experiência formadora vivenciada em memoriais de formação tem como base de compreensão a provocação de situações e acontecimentos significativos que buscam introduzir a passagem de uma mente cristalizada pelas práticas dominantes para uma consciência crítica criativa, autônoma e responsável, da relação consigo mesmo com o outro e o mundo. A aprendizagem experiencial é um processo que se desenvolve num confronto entre a experiência *a priori* e a consciência construída *a posteriori*.

De acordo com os sentidos e significados efetuados, segundo Josso (2002), transforma-se a identidade pessoal e profissional do sujeito aprendente. Assim, através da síntese e da reflexão produzida na elaboração do memorial de pesquisa-formação, concebido como etapa

final do curso Pedagogia (PARFOR/UEA), representam-se os movimentos conscienciais da ação institucional e existencial vividos nos espaços de formação e profissionalização docente.

Na leitura cruzada dos memoriais com o curso, busco traçar do ponto de vista de uma ciência compreensiva e do sujeito aprendente, as impressões e percepções que os professores narram de si mesmo, a partir de suas vivências com o curso e sua relação com os saberes mobilizados no curso. Assim, consideramos importante a representação construída sobre o ingresso no curso, a partir da relação com o saber, suas aprendizagens e dificuldades.

Em seus fragmentos de memórias produzidas no curso, os professores narram suas histórias através de uma dimensão autoformadora e reflexiva, provocando as rupturas paradigmáticas entre a teoria e a prática. Ao narrar, percebem as rupturas de si mesmo na desconstrução de velhos conceitos cristalizados e, com isso, alargam sua experiência pessoal e social, dentro e fora da escola.

No ato da lembrança, a experiência de vida e seu ambiente de atuação profissional mobilizam a importância da passagem de uma ação leiga para uma ação crítica, que são revitalizadas e ressignificadas no território da subjetividade e das experiências únicas de cada pessoa. Nesse sentido, os personagens relatam as dificuldades que sentem em fazer as travessias de formação através da pesquisa.

Vale ressaltar ainda que esse processo de investigação é doloroso e nos exige um alto preço do pesquisador, pois os resultados dependem do olhar do observador, mas esse olhar não é um olhar qualquer e sim um olhar analítico com um intuito progressivo e flexivo as mudanças em conformidade da realidade, diante disso o saber científico e a subjetividade do pesquisador ressignifica seu olhar para a realidade e tende a espantar-se com a mesma, neste contexto surge as ações sobre si e seu meio (SUMAÚMA, 2015, p. 29).

Na Formação inicial do PARFOR, a trajetória acadêmico-científica do curso de pedagogia, favoreceu a construção de experiências relevantes, provocando dessa forma, as mudanças de percepções de si, do mundo, da profissão. O estágio serviu de âncora pedagógica ao entrelaçar os movimentos das práticas – teorias-práticas. A intervenção produzida nas práticas da pesquisa-formação revela o significado da experiência de estágio na trajetória de profissionalização pessoal, na reflexão crítica sobre a escola, fundado na base teórica e reflexiva dos conhecimentos que sustentam a ressignificação de saberes através do objeto observado, da análise da realidade escolar e dos planos de intervenção oportunizados na vivência do curso e a profissionalidade docente.

Nesse sentido, os movimentos do curso se configuram na prática mobilizadora dos saberes docentes, no sentido mais amplo do saber pensar, agir e sentir, como prática reflexiva expressa pelos professores:

A partir do estágio adquirimos conhecimentos teóricos necessários para uma atuação humana e profissional, bem como a postura profissional dos estagiários proporcionou saberes docente, teóricos e práticos, necessários ao educador. Sendo este processo marcado por acertos e falhas, se constituindo como um aprendizado e possibilitando a reflexão e a reconstrução de novos saberes, contribuindo, assim, com o enriquecimento na formação profissional e pessoal. [...] Todo esse trabalho no estágio deve passar por momentos de reflexão que devem ir além de ambientes de crítica à escola, sua organização e seus funcionários. A reflexão deve passar por questões não só pedagógicas, mas também políticas no sentido de pensar as políticas educacionais e a realidade escolar sempre com vistas à busca de alternativas. Pimenta (2004, p. 40) mostra que “o caminho a ser percorrido deve passar pela observação, problematização, investigação, análise e intervenção e todas essas etapas devem ser permeadas pela reflexão”. Assim, é essencial que o professor esteja permanentemente refletindo sobre sua prática (UIRAPURU, 2017, p. 24-25).

Os memoriais de formação são dispositivos importantes na formação de professores, uma vez que, na prática docente, o processo de biografização se torna uma travessia fundamental na construção de sua percepção de si mesmo. O processo autorreflexivo instiga a percepção de si mesmo no mundo, de forma a compreender o seu papel de pesquisador da própria prática. Sabe-se que o discurso totalitário da ciência não diminui o potencial investigativo da pesquisa com os memoriais de formação. Diante das dimensões castradoras da ciência neutra, é necessário resistir e ampliar o leque de produções científicas nesse campo de estudo na história da educação.

A partir do estágio adquirimos conhecimentos teóricos necessários para uma atuação humana e profissional, bem como a postura profissional dos estagiários proporcionou saberes docente, teóricos e práticos, necessários ao educador. Sendo este processo marcado por acertos e falhas, se constituindo como um aprendizado e possibilitando a reflexão e a reconstrução de novos saberes, contribuindo, assim, com o enriquecimento na formação profissional e pessoal. [...] Todo esse trabalho no estágio deve passar por momentos de reflexão que devem ir além de ambientes de crítica à escola, sua organização e seus funcionários. A reflexão deve passar por questões não só pedagógicas, mas também políticas no sentido de pensar as políticas educacionais e a realidade escolar sempre com vistas à busca de alternativas. Pimenta (2004, p. 40) mostra que “o caminho a ser percorrido deve passar pela observação, problematização, investigação, análise e intervenção e todas essas etapas devem ser permeadas pela reflexão”. Assim, é essencial que o professor esteja permanentemente refletindo sobre sua prática (PROFESSOR UIRAPURU, 2017, p. 24-25).

Toda viagem nos traz lembranças, e certamente as recordações produzidas no percurso do Rio Solimões nos possibilitam a reconstrução os sentidos da vida e da formação como práticas individuais e coletivas que se perpetuaram nos movimentos contínuos de organização

e realização das atividades formadoras produzidas na dinâmica da ação pedagógica no Médio Solimões.

Nos movimentos das lembranças, traçamos os deslocamentos, simbólicos, materiais e culturais que fazem desse percurso momentos preñes de saber, que jamais voltaremos a viver, mas podemos fazer desse acontecimento um monumento simbólico e cultural que atravessa o tempo histórico e reforça a dialética da vida na construção das experiências de si. No mover das águas, cada instante é marcante para todos os sujeitos que vivenciaram essa trajetória de formação.

Foram essas marcas que configuraram um sonho de formação, que foi concretizado pelo PARFOR, conforme os relatos dos sujeitos desta pesquisa, que se entrecruzam por meio da escrita de memórias e experiências, revelando que toda travessia implica sair das margens do cotidiano e abrir-se aos movimentos cosmológicos que nos proporciona, na relação tridimensional do tempo (RICOUER, 2017), a abertura de novos percursos de aprendizagem.

4 NA CARTOGRAFIA DA PROFISSÃO: EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES EM RECONSTRUÇÃO

A vida é um lugar da educação e a história de vida é o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da investigação define o espaço de reflexão teórica.
Antonio Nóvoa (1992)

Diante de uma concepção multirrefencial do ser docente, vimos até aqui buscando compreender a institucionalidade e a mobilidade produzida no Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA), a partir dos movimentos vividos em formação inicial de professores em serviço. Nesse sentido, buscamos neste capítulo associar a experiência de formação contida nas narrativas produzidas ao memorial de pesquisa-formação, na perspectiva de desvelar as experiências profissionais produzidas no campo do saber docente. Na tessitura das memórias, a centralidade investigativa tem como foco a compreensão das percepções e representações evocadas pelos docentes, a partir do que diz de si mesmo, ao mobilizar saberes e práticas que caracterizam seu modo “*Ser*” e o “*Tornar-se*” professor nas redes escolares no Médio e Alto Solimões, a partir da experiência da escrita de si.

No limiar das ciências e nos limites da história, os memoriais de pesquisa-formação adquiriram na emergência histórica e social, um lugar de representação das vozes silenciadas. As narrativas autobiográficas ganharam no tempo presente, maior espaço e visibilidade nas pesquisas e práticas de formação inicial e continuada de professores. Essa tendência formativa tem sido fortalecida no âmbito das universidades nos cursos de graduação e pós-graduação, introduzindo uma nova política educativa e pedagógica no entorno das experiências significativas de aprendizagem que se desenvolve em uma perspectiva histórica e antropológica do ser e do saber biográfico.

O trabalho biográfico desenvolvido pelos professores, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), direciona nossa proposta epistemológica de construção de uma ciência compreensiva, que tem como centralidade o sujeito aprendente. Esse *corpus* documental potencializa este espaço de reflexão e produção de conhecimento como referência com a escrita autoral e valorização das vozes docentes na construção de um saber biográfico. Essa valorização emerge, do meu ponto de vista, a partir da credibilidade do sujeito aprendente e, com isso, traz à tona uma história autorreferente que pode constituir-se em movimento preche de sentido e significado, na construção de debates em educação que valorizem a história de vida, como instrumento mobilizador da prática docente. Diante disso, privilegiamos os memoriais de

pesquisa-formação, justificando a sua importância epistêmica na construção de saberes experienciais evocados no percurso de suas aprendizagens pessoais e profissionais.

A discussão proposta neste texto perpassa pelos caminhos da pesquisa qualitativa, envolvendo uma abordagem compreensiva e interpretativa das narrativas produzidas em memoriais de formação e questionários semiestruturados. As opções pelas leituras memorialísticas das narrativas guiam nossa reflexão em torno da compreensão da vida, formação e a profissionalidade docente, no intuito de (re)conhecer e (re)olhar quem somos como sujeitos, a partir das experiências que estabelecidas consigo mesmo, o outro e a realidade que se constrói em tempos e espaços comuns da mesorregião do Médio Solimões, no estado do Amazonas.

Considerando a especificidade do saber pretendido pela pesquisa, os processos ligados ao desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente se constituem como princípios epistemológicos importantes na integração das experiências formadoras, vividas pelos professores colaboradores neste contexto. Essa perspectiva de pesquisa tem sua origem na concepção de uma educação desenvolvida ao “longo da vida”, aqui pontuada pela reflexividade (auto) biográfica empreendida pelos sujeitos desta pesquisa, em dois momentos distintos: a experiência da escrita de si na prática de formação docente e o saber profissional como capital biográfico das experiências de aprendizagem docente vivenciadas como professores da educação em momentos distintos de sua vida profissional. Os dois momentos articulam as representações de si e o papel da experiência na construção dos saberes e das práticas docentes, como fonte interpretativa do saber profissional em uma estreita relação com as aprendizagens pessoais e profissionais compartilhadas neste percurso.

A experiência é a via de passagem que dá acesso ao processo de biografização, que ocorre ao longo da história de uma vida. Nesse percurso, os processos de individualização e socialização de professores são configurados em suas múltiplas dimensões: antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica e social. Dessa forma, a formação do sujeito e do sujeito em formação corrobora com o pensamento de Josso (2004) e Delory-Momberger (2008), ao fundamentar a natureza temporal das experiências no campo da formação docente. Assim, a sucessão temporal de comportamentos e acontecimentos articula a experiência de si e do mundo através das dimensões do tempo e da sua própria existência, ao incorporar um modo de ser e de viver.

A experiência é uma atividade biográfica marcada pela “[...] maneira pela qual cada um de nós, nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nos

transformamos precisamente em experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137). Para a autora, a experiência é o modo como nós biografamos a nossa vida, com isso:

Falar da construção de experiência é falar sobre o que está no coração da pesquisa biográfica e do processo de biografização. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, sentimos, conhecemos, do que fazemos justamente e da “experiência”, em um sentido e segundo as modalidades que serão especificadas. É processo pelo qual nós “biografamos” as situações e os acontecimentos da nossa existência, os quais podemos colocá-los em um formato e dar-lhes significado para torná-los recursos experienciais que eu tentarei descrever e analisar (DELORY- MOMBERGER, 2016, p. 33).

Para Delory-Momberger (2016), as experiências de formação e aprendizagem se articulam em percursos de biografização, um lugar de acesso à vida humana, configurada na existencialidade e na temporalidade biográfica. Uma estrutura geradora que se faz pela (re)construção e manifestações de si, num devir contínuo em torno do qual se organiza a história de uma vida. O devir contínuo se torna um presente contínuo, vivido em um instante, em uma hora que torna aquele momento singular. Assim, estamos sempre biografando, inscrevendo nossa experiência em esquemas temporais de saberes históricos e singulares. A biografização, conforme Delory-Momberger (2016) é um processo de generalização de formação do ser individual e, dessa forma, dá sentido à experiência vivenciada na relação da existência com o mundo, expressando que:

As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio profissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 33).

A experiência adquire um sentido único e singular, percebido segundo Larrosa (2018), por aquilo que nos toca, nos afeta e acontece, imprimindo marcas que se convergem no movimento da sensibilidade e da emoção. Assim, a experiência dá sentido e significado ao saber pessoal e profissional, fornecendo-lhes pontes e conexões de conhecimento. A palavra experiência, no sentido original do termo, possui, segundo o autor, “o sentido de, *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. Essa experiência é uma passagem da existência, sem essência e sem fundamento, que apenas existe, de forma singular, finita, imanente e contingente” (LARROSA, 2018, p. 27). Com isso, esse momento sinaliza a importância de deixar tocar-se pelas coisas para poder ocorrer a transformação de si. A lógica

da experiência se concentra nas possibilidades de reflexão sobre si mesmo como sujeito passional. Diante desse processo de reflexividade, a experiência é o espaço que se abre para o pensamento, a linguagem, a sensibilidade e a ação, direcionando os lugares de conversão ou rebeldia na inacabável construção de si.

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2012, p. 22).

Para Josso (2004), as narrativas (auto)biográficas constituem o espaço coletivo da experiência vivenciada em situações individuais e socioculturais. Essas experiências se apresentam em dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. O entrelaçamento dessa experiência é construído de forma heterogênea em três grupos de aprendizagens: aprendizagens e conhecimentos existenciais, aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos, aprendizagens de conhecimentos compreensivos e explicativos. Com isso, as manifestações da experiência desencadeiam conhecimentos significativos de aprendizagem, em consonância com a mediação da reflexão e autorreflexão no processo formador. Nesse sentido, Josso (2010, p. 51) ressalta a distinção entre ter, fazer e pensar sobre as experiências:

a) “ter experiência” é viver situações e acontecimentos, durante a vida que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; c) “pensar as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b).

Entre saberes e práticas, a experiência passa a ser um instrumento mobilizador da reflexividade biográfica, que gera na sintaxe da narrativa um saber que se enraíza na/pela experiência e conseqüentemente, na temporalidade biográfica. A temporalidade biográfica é definida por Delory-Momberger (2016), como uma dimensão constitutiva da experiência humana, que produz sentido ao saber profissional, segundo a lógica de uma trama narrativa de apreensão da vida. “As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais

aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós vivemos” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137).

Na perspectiva de Tardif (2014), a pluralidade e a temporalidade do saber docente emergem das experiências escolares, familiares, curriculares e de profissão, vividos em sua ação cotidiana e escolar. O saber experiencial compõe a singularidade docente, criando novas estratégias de ação pedagógica e mobilizando os saberes necessários ao exercício profissional. Logo, a trajetória de formação docente dos egressos do PARFOR nos evidencia que a experiência profissional de professores é composta por um domínio prático da profissão. Com isso, as experiências docentes são forjadas e constituídas, na temporalidade da escola e da prática docente.

O saber docente é constituído ao longo de uma trajetória profissional, produzida no cotidiano da história profissional, ou seja, no exercício da profissão. Ninguém nasce professor no estalar dos dedos, ao contrário, torna-se professor ao longo de um conjunto de experiências que se transformam em saberes profissionais. O magistério se torna, ao longo dos anos, um lugar de experiência e de aprendizagem permanente da prática docente.

Ao longo de sua trajetória profissional, o professor incorpora em sua carreira profissional um conjunto de referências que emergem das experiências vivenciadas nas práticas cotidianas. Esses conjuntos de conhecimentos se transformam em saberes e configuram o capital experiencial das representações docentes. A experiência biográfica é uma linguagem entrelaçada nos tempos e lugares narrativos de onde exerce a profissão e a convivência adquirida com os diferentes agentes sociais que faz parte.

Na aprendizagem formadora, as experiências se transformam em saberes, constituindo identidades e subjetividades. O tempo vivido neste contexto, como professora formadora e professora pesquisadora, é um movimento compartilhado com os professores em formação inicial. No tempo da vida, o elo entre o Eu pessoal e o Eu profissional vai, pouco a pouco, entrelaçando as âncoras de sustentação e construção de aprendizagens, e assim configura-se na temporalidade biográfica o ser, o fazer e o sentir-se docente nos caminhos do rio Solimões.

Para isso, destacamos no conceito de experiência e temporalidade biográfica as relações entre a vida, a formação e a docência, no intuito de buscar o sentido produzido no desenvolvimento profissional, fazendo o cruzamento das percepções de forma horizontalizada e verticalizada da constituição do ser para se tornar professor e pesquisador em ambos os lados, tanto do meu papel como professora formadora e pesquisadora quanto do papel dos professores colaboradores no percurso pessoal e profissional, levando em consideração:

A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular. Essa atividade de biografização aparece assim como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a um si mesmo. Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27).

Neste sentido, Delory-Momberger (2016) evidencia que o traçado das experiências é configurado na biografização das vivências desenvolvidas no cotidiano escolar. A experiência docente vivida no percurso anterior à formação inicial contribui para a reflexividade docente, configurando as composições singulares e plurais que os professores fazem na relação com o ambiente cultural, social e humano. A especificidade dessa experiência é baseada na centralidade da vida humana, a partir de sua existência cotidiana, ao mobilizar-se na (re)construção e manifestações de si, num devir contínuo de sua vida. A troca de experiências vivenciada em cada espaço-tempo se torna um presente contínuo, pois, o registro particular de uma vida, cada momento, cada instante, marca a história singular.

Assim, o saber biográfico transforma-se em esquemas temporais, delineando as experiências dos professores em saberes singulares e plurais. A biografização, conforme Delory-Momberger (2016, p. 137), é um processo de generalização de formação do ser individual e, dessa forma, dá sentido à experiência vivenciada na relação da existência com o mundo. Assim, a escrita da vida pela experiência formadora é vivida na trama do tempo e configurada em uma lógica normativa, mediatizada pela linguagem e suas formas simbólicas.

Tardif (2021) sublinha que o saber profissional é constituído na/pela cultura profissional docente, em situações complexas e adversas que fecundam e potencializam o agir profissional. Esse agir profissional é delineado em três dimensões significativas: a dimensão normativa, a operacional e a intelectual. Essas três dimensões configuram sua ação laboral em um processo de aprendizagem contínuo. Diante da tradição escolar, os professores aprendem a lidar com o sistema educativo incorporado no contexto da escola, configurando as relações entre a escola e os outros sujeitos que vivenciam temporalmente a mesma realidade.

E, por outro lado, os professores sofrem as influências conduzidas pelas dimensões políticas e educacionais que direcionam e controlam a dinâmica escolar. As marcas do sistema escolar carregam em seu bojo, intenções e valores que se reproduzem nas práticas docentes, condicionando os modos de agir e de sentir do professor. Entre as práticas e a organização

escolar, o professor toma no exercício de sua profissão decisões que exigem dele no mínimo uma atitude crítica e reflexiva do que faz.

Na lógica do saber docente, a experiência é, portanto, a porta e a via que dá acesso ao saber profissional, ou seja, uma construção que se concretiza no processo de ensino e aprendizagem, enquanto prática social e cultural. A complexidade da prática educativa é carregada de conflitos de valores, que exige opções éticas e políticas das atividades profissionais pedagógicas. A tomada de decisão cotidiana é resultado de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas sociais que afetam a prática educativa. Esses lugares de experiência e de conflito são instituídos nas tramas cotidianas através de um sistema educacional que revela a natureza social e cultural do trabalho docente.

No percurso profissional, o domínio, a integração e a comunicação de conhecimentos são elementos importantes do ato pedagógico de ensinar e aprender, os quais direcionam a prática docente. No conjunto de suas ações educativas, o profissional da educação adquire conhecimentos que não se limita ao exercício da prática, mas a uma tomada de consciência profissional de sua ação cotidiana na escola. O saber docente, concebido por Tardif (2019), é composto por uma base temporal e plural, afirmando que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois, trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, a qual pode supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2019, p. 61).

Nesse sentido, a experiência adquirida na carreira profissional é uma fonte crível de conhecimento profissional que precisa ser valorizada e reconhecida no campo do saber docente. Para superar esses dilemas na vida dos professores é necessário que tenhamos espaços abertos e flexíveis de aprendizagem, que reconheçam a importância de outros olhares, na perspectiva de ampliar os espaços de formação inicial e continuada de professores. Para dar maior credibilidade ao saber docente, Tardif (2014) ressalta a necessidade de visibilizar a produção dos saberes experienciais dos professores, como forma de reconhecimento da docência, como um saber da prática. O saber profissional se estrutura no exercício da profissão. Com isso, indagamos: qual a relação das experiências profissionais com os saberes docentes constituídos nos espaços de formação e aprendizagem vividos pelos professores nesse contexto?

Os modos de dizer e narrar se desenrolam nas tramas narrativas configuradas nas relações reconstruídas entre as trajetórias de formação e os processos de desenvolvimento profissional vividos na temporalidade discente e docente. Os conhecimentos mobilizados nas

práticas cotidianas modificam e estruturam a ação docente no Médio Solimões. Diante disso, as razões políticas e ideológicas mostram a importância do professor como agente de transformação social. A intervenção nesse processo tem como ponto de partida os saberes configurados na temporalidade biográfica no campo da profissionalidade docente e se tornam basilares na construção de uma consciência crítica e reflexiva do seu papel social.

O tempo, enquanto processo histórico e social, individual e coletivo, possui um valor bastante significativo na constituição da carreira profissional. É, portanto, desse lugar de memória que buscamos interpretar as experiências formadoras que fazem sentido no caminhar para si, a partir das dimensões temporais que atravessam a nossa existência humana e as condições históricas e sociais que afetam nossas vidas individuais e coletivas.

Quanto ao nível simbólico e cultural do contato com os docentes, as práticas são institucionalizadas e materializadas na pesquisa-ação-formação. É desse lugar de memórias que nos propomos a interpretar as experiências formadoras que fazem sentido no caminhar para si a partir das dimensões temporais que atravessam a nossa existência humana e das condições históricas e sociais que afetam nossas vidas individuais e coletivas.

4.1 **Entre experiências e práticas: o Ser balseira na educação**

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p. 29).

No itinerário da profissão, a docência dá sentido ao campo de minha experiência formadora, institucionalizada no magistério do ensino superior e na prática de pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no percurso de 2010 a 2021. A minha participação no programa PARFOR/UEA foi um acontecimento charneira, no qual tive a oportunidade de enveredar por caminhos até aquele momento desconhecidos. A experiência vivida com a formação inicial de professores nos municípios de Tefé, Alvarães e Uarini forma o sentido das minhas aprendizagens profissionais.

Nesse percurso mobilizador da prática docente, me vejo como uma mera viajante, no exercício de “caminhar para si” e compartilhar as histórias de vida dos professores em formação inicial, através dos movimentos individuais e coletivos vividos no espaço institucional, com colegas professores formadores e estudantes. Quando expresso o termo “balseiro da educação”, me aproximo das ideias de Josso (2004), na figura antropológica do balseiro, na compreensão

do meu papel de conduzir os movimentos de passagem, que dão sentido à minha própria história de vida e a do outro.

Essa pesquisa, implicada na formação inicial de professores da educação básica no Médio Solimões, nas circunstâncias profissionais e exercício do magistério como professora formadora do curso, e neste contexto como pesquisadora, me permite fazer a distinção desse processo de formação na/da/sobre a docência, em dois momentos distintos que envolvem o percurso da história de vida pessoal e profissional. No papel de pesquisadora da educação, alio-me ao movimento da educação ao longo da vida e nas relações estabelecidas de dez anos de experiência no programa, concebidas entre situações, contextos e acontecimentos que nos levam a buscar, em primeiro plano, a transposição do ser sujeito aprendente, entre a curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica, na compreensão autorreflexiva e crítica da escrita de si.

Na gênese do saber biográfico, busco compreender as representações configuradas ao longo de uma trajetória profissional que navega na gramática narrativa, produzida pelo esforço de desconstruir e ressignificar as minhas práticas docentes. Nesse cenário de formação, tenciono discutir as experiências formadoras que marcam minha trajetória pessoal e profissional, mediante o espaço institucional como ambiente de aprendizagem, de conhecimento e de experiência docente.

No estatuto de professora formadora e pesquisadora, os movimentos mobilizadores de experiência, ensino, pesquisa e práticas educativas acontecem no âmbito da função ocupada, na Universidade do Estado Amazonas, nos fluxos e afluentes do Rio Solimões que me ajudam a ir ao encontro de uma identidade pessoal e profissional, a qual se desvela no aprendiz de ser professor nesse espaço e tempo. O Ser professora formadora/orientadora e professora pesquisadora amplia meus horizontes de formação e me coloca diante de uma posição estratégica no mundo, ao assumir o meu papel profissional na instituição que escolhi para trabalhar.

Diante da evolução histórica e social, a educação nos impõe novas aprendizagens e construção de novos saberes que possibilitem não apenas a renovação das práticas educativas no cotidiano institucional, mas a apropriação de um espaço inclusivo e humanizador da sociedade. No papel de professora formadora, reconheço o grau de importância da função social que exerço e do compromisso que assumo na construção e ressignificação das aprendizagens discentes.

A realidade da formação na pedagogia impõe situações limitantes e desafiadoras diante das condições diferenciadas de qualificação profissional. A minha participação no programa

tem me tornado uma pessoa mais resistente aos processos de exclusão social cada vez mais latente na sociedade atual.

A apreensão do conhecimento a partir de sua realidade funciona como via em que se enriquecem os caminhos e percursos da aprendizagem de forma mais abrangente e atinge as várias dimensões do homem e da vida. Assim assume um caráter de continuidade e ruptura do velho e o novo. Para compreender o novo é necessário reconhecer o antigo, estabelecendo sua contradição num processo de análise e síntese. E para compreender a contradição é fundamental recuperar a dimensão da totalidade do conhecimento, pois sua fragmentação impede a visualização da realidade e produz certamente a cegueira ideológica que impede uma visão mais ampla da violência no campo da educação (JOSSO, 2010, p. 38).

Na sociedade moderna, a concepção de uma educação mais humana e igualitária pôs em risco a perda de sentido do professor e da escola, diante das circunstâncias sociais de aceleração da história e da memória (NORA, 1993). Os mecanismos de violência estrutural denunciam a evidência do efeito catastrófico, promovido pelo desmonte de um grupo coletivo, comprometido com os ideais de uma educação libertadora. Isso nos coloca numa posição social ainda mais desafiadora.

Como professora formadora da Universidade do Estado do Amazonas, creio no poder de uma educação transformadora que tenha como pilar a modificação da realidade em que vivemos. Nos movimentos das experiências formadoras, compreendo que o meu compromisso e a minha responsabilidade social com a educação aumentam, consideravelmente, no desenvolvimento da função e do lugar que ocupo na construção de uma sociedade mais humana e justa nos contextos plurais e multidimensionais da diversidade da Amazônia.

Em nosso entendimento, as práticas educativas, criadas a partir de um conjunto de ações e experiências, particularmente organizadas, planejadas e operacionalizadas nos espaços intersubjetivos da sala de aula, contribuíram de forma significativa para a criação de lugares e espaços de aprendizagem de forma aberta e flexível, quando se busca uma prática profissional de oportunidades e possibilidades de alargamento das visões autorreflexiva do ser docente na construção de uma prática autoformadora.

A minha participação como professora formadora e pesquisadora, na trama das relações sociais e do tempo, vai me constituindo como professora e pesquisadora, no exercício profissional com o ensino superior. Esse itinerário e ideário profissional perfila o meu projeto de vida profissional e acadêmico na busca de novos horizontes e práticas educativas mais críticas e humanizadoras no campo da educação, onde navegamos e influenciemos com nossas práticas.

As primeiras experiências proporcionadas em 2015, como professora orientadora de memoriais de formação, marcam os primeiros movimentos mobilizadores da ação pedagógica, muito insegura, ainda temerosa, pois até aquele momento ainda não havia vivenciado essa prática na formação docente. Os professores formadores e orientadores recebiam da Coordenação de Curso toda uma orientação pedagógica necessária para realizar a dinâmica da construção dos memoriais de pesquisa-formação. Logo, motivada por um olhar aguçado e curioso sob uma nova perspectiva de formação, me levava a uma busca de maiores conhecimentos para poder atuar com maior segurança.

No papel de professora formadora e professora orientadora, a busca teórico-metodológica emergiu como aprofundamento da prática docente com a pesquisa-formação, inicialmente introduzida na leitura da tese: “O conhecimento de si”, de Elizeu Clementino de Souza (2017). A partir desse trabalho, foi possível alargar meus conhecimentos e assim conhecer outros autores, como Josso (2010; 2004), Nóvoa (2009; 2019) e Tardif (2008; 2014).

Assim, pude elencar cada vez mais um repertório de literaturas pertinentes à pesquisa-formação como prática de ensino e aprendizagem, utilizada como dispositivo na formação de professores. As leituras contribuíram com a produção do saber e da pesquisa como processo autorreflexivo de aprendizagem e formação vivida neste contexto. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) se torna, então, não apenas um lugar de memória, mas um lugar de novas experiências e alargamento das capacidades de autonomização e saber profissional, a partir da formação do ponto de vista do sujeito aprendente.

A escrita de si, conduzida pela experiência cotidiana e mobilizada pela reflexividade docente, ocorreu nos percursos de estágio curricular e da pesquisa e prática pedagógica. Nas correntezas do rio Solimões, as experiências profissionais dos professores narradores e a pesquisadora, fluíram das margens da história social dos sujeitos, formando os biogramas de uma genética cultural elaborada na dimensão cósmica do ser na relação espaço-tempo.

Para constituir-se professora na universidade, me coloca na mesma condição biográfica de compartilhar nossas responsabilidades, nossas práticas, valores e saberes. As diversas formas de interações subjetivas se configuram no papel social de ser professor e, nos aproxima da formação do sujeito e do sujeito em formação, corroborando o pensamento de Josso (2010), na qual:

As experiências de formação e aprendizagem estão relacionadas a dimensão espiritual da formação contínua, a meu ver, indispensável desde que se postula a ideia de que o que faz o humano - ou se preferir, a autoproclamação de nossa humanidade - está numa transformação consciencial provocada pela tensão entre meu ser separado e

distinto no espaço-tempo cultural e a dimensão cósmica de meu ser (JOSSO, 2010, p. 78).

Dessa forma, a experiência vivida como orientadora de estágio e de memoriais de formação, entre 2015 e 2017, me proporcionou ontologicamente e axiologicamente a criação e recriação de múltiplos sentidos na aprendizagem pessoal e profissional. As relações com os estudantes professores foram fortalecidas pelas dimensões políticas e pedagógicas, que se entrecruzam nos movimentos múltiplos da escrita de si.

Nos espaços das experiências docentes, o “*caminhar para si*” me leva a sair da minha zona de conforto e ir ao encontro das correntezas que trafegam em nossas almas e atravessam as diversas crenças e os valores da tradição que construímos ao longo de uma história de vida pessoal e profissional, que se coloca em suspense a cada encontro formativo. A distância produzida pelo tempo fora dos percursos de formação continuada demandava maiores desafios naquele momento.

No primeiro momento, tive um choque de realidade quando me deparei com turmas bastante adversas, agravadas pela distância e limitações que a dinâmica da formação nos impõe diante dos contextos dos desencantos da realidade idealizada e da realidade vivida. As polarizações entre a professora formadora e a realidade me colocaram diante da condição de professora aprendente, na perspectiva de construir novos saberes e enfrentar os desafios da prática pedagógica. Percebemos, nesse processo, as dificuldades de escrever sobre si mesmo não é algo rotineiro, inicialmente, foi um momento de muita timidez, demonstrando que escrever sobre si, ainda é um processo difícil de ser incorporado na dinâmica docente.

No movimento de falar de si mesmo, as dificuldades surgem no ato de escrever, pois esta é uma ação que exige um exercício introspectivo e reflexivo de suas vivências. As práticas educativas com memoriais de formação devem ser conduzidas e provocadas pelo/a professor que orienta o processo de reminiscência. O acompanhamento desse processo de evocação foi guiado pela leitura bibliográfica e reflexões teóricas que fundamentam o processo de composição do dispositivo de formação.

Após esse estudo, seguimos um processo gradativo de diálogo e reflexão de indagações que buscavam levantar os momentos importantes de sua história pessoal e profissional. Os narradores se empenharam em contar sua história a partir dos seus percursos pessoais, de formação e docência. Um movimento que os conduziu ao processo de resignificação de suas histórias e transformação de suas identidades.

No exercício das reminiscências, percebi que o ato de lembrar é um percurso doloroso para os professores, principalmente no recordar dos momentos de sua infância. Paulatinamente,

as lembranças eram provocadas pela professora orientadora, num movimento importante para conduzi-los ao processo de rememoração. Esse exercício de maiêutica tornou-se um desafio para o sujeito narrador/a, pois o registro das memórias é uma atividade complexa, implicada nas experiências formadoras dos sujeitos autores, para as quais a pessoa tem certo sentimento de pertencimento.

As recordações referências que constituem as minhas experiências como professora formadora, orientadora e pesquisadora são conduzidas pela experiência do ser e do fazer docente, na relação direta com o trabalho de reconstrução dos percursos organizados e vividos no/sobre o curso, em momentos distintos que marcam as minhas trajetórias pessoais e profissionais neste contexto. Nesse cenário, Josso (2004) nos mostra a importância das aprendizagens experienciais na configuração e transformação das minhas dimensões sensíveis, conscienciais e afetivas desenvolvidas no percurso profissional.

As rupturas constituídas no meu ser profissional e do meu “tornar-se professora” nas práticas de formação possibilitaram ir ao encontro de novas formas de atuação profissional, refazendo meus percursos na busca de novas formas de resistência, reinvenção dos processos históricos e sociais, que afetam a dinâmica da educação na sociedade contemporânea, marcadamente seletiva, excludente e patriarcal.

A experiência docente vivida no espaço da universidade demarca historicamente minhas aprendizagens conscienciais e conhecimentos instrumentais e pragmáticos, aprendizagens de conhecimentos compreensivos e explicativos. Com isso, as manifestações da experiência desencadeiam conhecimentos significativos de aprendizagem, em consonância com a mediação da reflexão e autorreflexão do meu processo formador.

O trabalho biográfico não consiste somente em fazer reemergir essas lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta esse trabalho. Uma vez que a perspectiva biográfica com a qual eu trabalho abraça a história de uma vida, é preciso chegar a um momento charneira de reconstrução de quem faz histórico percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro (JOSSO, 2004, p. 378).

A riqueza de experiências proporcionadas pelos movimentos de pesquisa nos leva a contracenar com outras práticas de pesquisa, que nos conduzem a superar a cegueira epistemológica de uma ciência universal, articulando outros modos de ver, escutar, sentir e partilhar o conhecimento, nos aproximando de outros paradigmas e ações mais humanas diante das situações e desafios de desenvolvimento do curso. Ao longo da experiência formativa, a

proximidade com os professores crescia diante dos encontros formais e informais, momentos significativos que emprendiam maior sensibilidade e atenção por parte do professor formador. Entre diálogos formais e informais balizamos nossa escuta sensível aos movimentos de formação que envolvem a dinâmica de sua história, estreitando as nossas relações entre professor e estudante.

Os espaços de formação vivenciados ao longo dessa trajetória profissional têm sido conduzidos pelas referências de uma ação pedagógica pontuada pelas dimensões políticas e pedagógicas que têm como preocupação uma educação humanizadora. Esse olhar, que apresenta como centralidade o humano, tem sido uma busca inacabada que vem nos acompanhando ao longo da prática docente. No exercício profissional, *o caminhar com* emerge de um saber-viver no plano profissional e nos espaços institucionais que integram a consciência histórica de re-olhar novos modos de pensar, agir e sentir.

Esses princípios fundadores mobilizam novas maneiras de reorientar, alargar e aprofundar nossas sensibilidades para outros mundos de formação humana que nos levam a perceber outras possibilidades de desenvolvimento de competências profissionais, sociais e existências que nos conduzem aos permanentes desafios de biografização como profissionais da educação.

Ao adentrar nesses mundos, podemos perceber que a igualdade de oportunidades em termos de formação profissional é bastante diferenciada, em relação aos outros estados brasileiros. Em termos de acesso à comunicação e acesso da universidade nesse espaço, os rios se constituem a única forma a determinados lugares. Para participar do curso de formação, os professores precisaram dispor de um recurso financeiro mínimo para se manter na cidade e nos estudos.

A condição proporcionada pela contratação temporária não proporcionava segurança, o que gerava a dependência financeira de seus parentes mais próximos. O deslocamento dos outros municípios exige da parte do professor persistência e resiliência para permanecer no curso. Nessa direção, entendemos que a formação docente para os professores amazônidas precisa ser pensada de forma permanente e garantida pelas políticas oficiais.

No tecido histórico e nos fluxos da vida, que atravessam o grupo de professores que contracenam neste cenário de pesquisa, há o elo entre a história de vida e as dimensões formadoras que constituem o mosaico de experiências que se perpetuam entre a vida, a formação e a profissão. A partir das matrizes étnicas e culturais, da escuta sensível e compreensiva da história, podemos navegar nas encruzilhadas do lugar e da identidade narrativa constituída no campo da prática e do saber que integra a composição biográfica dos professores

narradores. “Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação que forma o sentido da experiência vivida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

4.2 O tornar-se professor nas correntezas do Solimões

A educação, em épocas passadas solução.
 Hoje um tema que serve de diversão
 Começa pelo professor
 Só de lembrar
 Já dar uma dor
 Além de mal remunerado
 Também não é respeitado
 Se tentar corrigir o errado
 Certamente será exonerado
 Então o que fazer?
 Se o pior cego é aquele que não quer vê
 Se quisermos mudar essa história
 Temos que lutar pra valer.
 Escute o que digo
 Se continuarmos mudos
 Concordaremos com esses absurdos
 No momento somos poucos
 E ainda assim considerados loucos
 Então vamos arregaçar as mangas
 Pois é para frente é que se anda
 Vamos tirar o boné
 E deixar de ser Mané
 Está na hora de fazer acontecer
 E acabar com este sofrer
 Contribuindo para a educação crescer.

(PROFESSORA HILÉIA, 2021)

A experiência docente é o saber que nasce na cultura da prática, um processo de racionalização fundante da ação docente, no qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com o saber e a relação de interioridade de sua prática. O saber da experiência é o lugar simbólico e cultural que sustenta o processo formativo do *ser* e do *tornar-se* professor, na medida em que produz, no campo das práticas docentes, as infinitas relações com o espaço, o tempo e o conhecimento.

Na linguagem poética da professora Hiléia, a dor, o sofrimento e a frustração marcam historicamente o seu sentimento de desvalorização profissional. Em seus biografemas, a consciência reflexiva de sua condição biográfica de seu trajeto profissional expressa as diversas formas de luta e resistência vivenciadas na dinâmica do ser professora. Nas margens da história, a professora é marcada profundamente pelo tempo histórico e social. O desabafo existencial e experiencial evidencia que a história de vida não é simplesmente uma trajetória

isolada, está sempre articulada a uma matriz complexa que envolve as relações singulares e plurais que demarcam as trajetórias profissionais da educação (LÉLIS, 2001).

A perda de sentido no magistério, impressa no imaginário poético de Hiléia (2021), seja do ponto de vista social, dos saberes ou das condições de trabalho, reforça a questão dos domínios sobre os saberes técnico-científicos. Nessa concepção, o saber está ligado ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais (TARDIF, 2014) para ensinar. A essência do profissional da educação tem sua origem na estreita relação do exercício profissional com o ambiente educacional produzido na escolarização de massa. Com isso, a escola se torna o lugar da reinvenção da prática e da narratividade docente.

Na tradição escolar, o processo de burocratização da educação nos anos de 1980 atingiu de forma substancial a vida e o desenvolvimento dos educadores (LELIS, 2001). Nos anos de 1990, o crescimento ascendente dos movimentos neoliberais, enquanto política dominante influenciou conseqüentemente os contextos educacionais, afetando de forma considerável a vida profissional dos professores (NÓVOA, 2021). Assim, na lógica narrativa docente, a escola se tornou um lugar de enquadramento social dessas políticas e, ao mesmo tempo, o lugar de socialização e escritura do saber experiencial.

Para Hiléia (2021), a experiência de dezoito anos de magistério, constituída na rede pública de ensino na comunidade ribeirinha, atribuiu sentido e significado à sua prática docente. A inquietude e a invisibilidade docente expressas nas tramas da história de vida revelam seus *momentos charneira*, nos modos de dizer e narrar ao longo da história, a sua trajetória profissional. Na comunidade de Santa Rosa, vista na figura 07, a professora faz suas itinerâncias pessoais e profissionais há doze anos.

No período das enchentes do rios, a escola, localizada na comunidade de Caiambé, no município de Tefé-AM (figura 7), fica temporariamente fechada, aguardando as águas baixarem para dar continuidade ao ano letivo. Esse fluxo sazonal é uma questão que afeta diretamente a vida da comunidade local, juntamente com os professores das escolas. A migração da professora para a comunidade é vivenciada na dinâmica das águas e do sistema escolar.

Figura 7- Escola Boa Esperança, na comunidade de Santa Rosa (Caiambé-AM)



Fonte: arquivo pessoal da Professora Hileia (2021).

A compreensão da identidade profissional conquistada pela professora Hiléia, neste espaço escolar, possui como referência a aprendizagem ao longo da vida. Essa aprendizagem é configurada na lógica do sujeito aprendente e na tomada de consciência sobre as experiências formadoras que marcam a sua trajetória de vida pessoal e profissional ao contar sua história de vida, a partir dos lugares de formação e profissionalização. Com isso, a compreensão dos movimentos autoformadores do ponto de vista dos sujeitos atores, é concebida na ligação entre os saberes e a vida cotidiana, que se integra nos fluxos e itinerários da história de vida. O capital biográfico expresso nos memoriais de pesquisa-formação potencializam as recordações-referências no contexto das escolas ribeirinhas, configurando o campo do saber profissional da professora.

A sua experiência inicial no programa “Rescrevendo o Futuro”, foi um grande desafio em sua prática pedagógica naquele momento, uma vez que não possuía nenhuma experiência na educação e muito menos com a alfabetização de idosos. Apesar de suas dificuldades iniciais, obteve grande êxito no exercício de professora naquele contexto. Em 2006, a professora retorna ao município de Tefé e passa a atuar em uma escola na zona rural, com estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com classes multisseriadas e com estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa escola, trabalha por um período de nove anos até chegar a esse momento atual, como professora de contrato temporário pela Secretaria Municipal de Tefé-AM. Em suas reminiscências, a professora ressalta a importância das experiências em sua vida:

Em nossas vidas, temos experiências que vão nos possibilitar uma profissão. Sendo assim, comecei de forma voluntária e me identifiquei com a área da educação e passei a trabalhar e estou até os dias atuais desenvolvendo minhas atividades na docência no município onde moro (Tefé-AM) fazendo sempre o melhor para os alunos. Essa profissão deve ser encarada com muita responsabilidade, uma vez que se trata de lidar com diferentes pessoas, e, como é de nosso conhecimento, cada cabeça é um universo.

Espero continua contribuindo que no aprendizado daquelas crianças de alguma maneira para que se sintam valorizadas e continuem os estudos (HILEIA, 2021, p. 8).

O saber da experiência referencia o saber profissional da professora Hiléia (2021). Um saber que emerge do cotidiano da prática profissional, mediante as transações e ambiguidades vividas entre objetividade e subjetividade, entre a cultura acadêmica e a cultura escolar. As experiências profissionais partilhada nas redes escolares revelam a interatividade entre as dimensões políticas e práticas, que redimensionam a experiência docente, ao fazer a passagem entre a continuidade e as possíveis rupturas com os modelos hegemônicos do saber disciplinar. A professora não é simplesmente um ser cognitivo, responsável pela aplicação de conteúdos curriculares, é antes de tudo, segundo Josso (2004), um ser psicossomático, pragmático e cultural que busca nos direitos humanitários, o viver dignamente nos espaços temporais da vida e da profissão. Para Delory-Momberger (2021):

A “escrita da vida”, à qual a etimologia e o significado comum da palavra biografia referem-se, deve ser entendida como uma atitude primeira e específica da experiência humana: mesmo antes de deixar traço escrito da nossa vida, antes de qualquer discurso, oral ou escrito, feito sobre nós mesmos, escrevemos mentalmente nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2021, p. 3).

Assim, no cerne da temporalidade biográfica, a experiência profissional configura o *ser docente*, ressignificando suas práticas e identidades nos itinerários possíveis entre os rios da educação na Amazônia. Nos percursos profissionais, os modos de pensar, agir e resistir nascem do contato com o outro e da relação com a biodiversidade social e cultural da Amazônia. Nesse percurso, o processo de *biografização do ser docente* é marcado na/pela experiência do vivido, atravessando as dimensões éticas, políticas e sociais na transformação ou conformação das práticas docentes. O modo como cada um dá forma e sentido à sua aprendizagem formadora depende, segundo Tardif (2014), dos movimentos tácitos que integram o cotidiano escolar como saber prático. A construção do saber ser e do saber fazer transforma-se em esquemas comportamentais ou *habitus*, delineando os traços da personalidade do profissional. No cotidiano escolar, os/as professoras vivenciam na alteridade docente, entre os percursos institucionais, individuais e profissionais.

O autor ainda salienta a importância da consciência profissional, concebida nos percursos da ação docente, no sentido de saber o que faz e porque faz. A biograficidade docente é codificada na forma como narra suas experiências profissionais, os motivos e as razões de agir. A consciência profissional representa o domínio de uma ação construída na relação com o saber e o fazer docente.

Nesse sentido, como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está “consciente” e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões. Em suma, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que faz. (TARDIF, 2014, p. 208).

As narrativas produzidas pelos atores em memoriais de pesquisa-formação trazem as reminiscências das experiências vivenciadas no percurso de suas aprendizagens pessoais e profissionais. As histórias narradas foram tecidas nos fluxos e percursos das histórias individuais e coletivas que se entrecruzam e se misturam entre si, compondo na polifonia da vida e da profissão a narrativa de si, do outro e da relação com o mundo. Assim, as experiências formadoras de seis professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental balizam nossas intenções de pesquisa.

Por meio das reminiscências de formação inicial, busco na inteligibilidade biográfica dos memoriais de pesquisa formação, mapear e interpretar os movimentos autobiográficos que simbolizam as múltiplas experiências vivenciadas por professores/ras nas escolas da rede municipal em área ribeirinha e área urbana. Para maior compreensão dos procedimentos desta pesquisa, pontuamos esses percursos de formação através dos acontecimentos entrecruzados e articulados aos deslocamentos vividos nas circunstâncias da escala de uma vida. Essa escrita é potencializada pelas experiências docentes no percurso histórico e dá sentido e forma ao *Ser professor e o Tornar-se professor*, à luz de sua dinâmica de ser no mundo e dos desafios de buscar uma consciência de si.

Como narrativa (auto) biográfica das experiências dos professores em formação, o memorial de formação apresenta-se como um campo de investigação relevante para a compreensão do processo formativo e da identidade profissional, uma vez que conduz o aluno a uma autorreflexão sobre sua vivência profissional, fornecendo, por esse viés, elementos interessantes sobre suas motivações, crenças, valores e representações (PASSEGGI, 2008, p. 27).

Nas reminiscências partilhadas, a constituição do “ser professor” nesse percurso é elaborada pelos movimentos migratórios vividos nas trajetórias de formação e profissionalização docente, constituída no interior das práticas escolares. A passagem do professor dito leigo para o professor reflexivo é configurada em suas itinerâncias históricas e socioculturais experienciados antes, durante e após os movimentos de formação no curso de pedagogia. É desse lugar de memória que os sujeitos atores experimentam e captam na indissociabilidade pessoal e profissional do professor seus modos de fazer a (re) invenção de si mesmo, a partir dos espaços que ocupa na região.

Dessa forma, a enunciação produzida sobre a experiência de formação profissional toma como questão de discussão e interpretação os seguintes pontos: as motivações que mobilizam o ingresso no magistério; o conhecimento representativo dos saberes docentes que orientam e aproximam o ser professor nas redes escolares; a percepção e compreensão das concepções educacionais que orientam suas práticas escolares antes do curso de pedagogia.

Na polifonia da vida e da docência, os atores/atrizes vivem e experimentam a realidade da vida no confronto entre a formação no curso e a docência, como fruto dos processos de formação identitária, contextos das experiências vividas nas encruzilhadas do tempo histórico, a vida e a profissão. Na história de vida dos professores Sumaúma, Jatobá, Uirapuru e a professora Vitória Régia, a constituição de sua identidade pessoal e profissional é articulada e dinamizada pelas experiências pessoais e profissionais vividas no cotidiano das práticas educativas, desenvolvidas nos contextos das escolas ribeirinhas.

A opção profissional foi desencadeada por acaso, isto é, através de chamadas públicas para a contratação de professores temporários, pelas secretarias municipais de educação. Outra questão que marca a trajetória profissional foi motivada pela precariedade financeira de seus familiares. Essa precariedade social das famílias, principalmente dos que nascem e vivem nas comunidades ribeirinhas e à adesão ao magistério, é a única porta aberta para um emprego remunerado.

Na história de vida da professora Vitória Régia (2015), os movimentos geográficos entre a comunidade onde nasceu e a tentativa de buscar melhores condições de vida na capital do estado parecem ter sido frustrados naquele momento, pois essa voltou ao município de origem. O retorno à sua cidade representava a busca por maior segurança e apoio de seus familiares, diante das circunstâncias vivenciadas. Em 2007, a professora participou do processo seletivo organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Maraã-AM, e assim foi inserida na rede municipal de ensino. Desse modo, a sua inserção profissional no município foi marcada substancialmente pela necessidade de um emprego. A professora iniciou suas atividades docentes como monitora na educação infantil. As dificuldades iniciais na profissão foram mobilizadas em função da necessidade de manter financeiramente sua família. A falta de qualificação profissional é um elemento crucial na vida da professora, que assim diz:

A minha trajetória profissional teve início em 2007 quando voltamos pra morar em Maraã-AM. Ao retornar ao referido município estávamos desempregados. Fiquei sabendo que estavam selecionando pessoas para trabalhar na prefeitura municipal de Maraã-AM. Ao saber do processo seletivo levei meu currículo para concorrer uma vaga qualquer, preenchi todos meus dados e entreguei no setor que estavam recebendo os currículos, nem especifiquei a vaga que queria concorrer, o que me oferecesse seria bem-vindo, eles pediram para aguardar a chamada que eles iriam publicar conforme

o edital de seleção. Comecei a compreender o papel de uma professora na sala de aula. A organização e planejamento pedagógico oferecido pela equipe técnica da secretária Municipal de Educação de Maraã– SEMED me auxiliou na realização de atividades como: fazer um plano de aula, preencher diário, elaborar projetos etc. Além do auxílio da SEMED tinha o auxílio da professora que eu era monitora. Muitas vezes pegava o caderno de planejamento dela e ficava lendo os planos de aula e achando tudo muito bem elaborado, e através do dela elaborava o meu e assim fui aprendendo a ser professora (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 15-18).

A insegurança e a incerteza inicial foram superadas ao longo de oito anos de docência através do diálogo com os pares de profissão, o sistema escolar e a participação em cursos de capacitação profissional. Dentre vários cursos de capacitação profissional, a professora narra a formação no programa de Alfabetização Solidária antes de ser professora. Em 2008, participou do programa nacional de formação em educação infantil, o PROINFANTIL¹⁷, como condição de permanência no magistério público de ensino. O curso de formação continuada era realizado no final de cada mês por um período de dois anos. O retorno reflexivo sobre seus saberes e suas práticas foi se constituindo, dando forma e singularidade para o ser professora. Entre as forças instituídas pela escola e pela socialização profissional dos docentes, destacaram-se as experiências de formação.

Para o professor Sumaúma, o *caminhar docente* iniciou em 2006. Nesse contexto, a sua inserção profissional foi efetivada mediante a realização de um convite da Secretaria de Educação de Maraã-AM. Ao terminar o Ensino Médio, ele compreendeu que o término da educação básica não oferecia uma bagagem de conhecimentos necessários para concorrer a um trabalho. Os processos de escolarização foram bastante conturbados, pois foi preciso migrar de sua comunidade para dar continuidade aos seus estudos, e esse movimento entre a sua família e a escola marcam sua trajetória entre muitas idas e vindas. Desde cedo aprendeu com seus pais que o trabalho na roça e as dificuldades de uma criança que mora em comunidade ribeirinha não é a mesma coisa de uma criança da cidade. A inquietude de viver nas condições precárias da comunidade foi o motor para sair em busca de novas aventuras. Com vinte anos, tornou-se pai e, para sustentar sua família, não recusou ser padeiro e motoqueiro.

Sua experiência como professor iniciou em 2006, na comunidade de Abacatal, na Escola Municipal de Santa Etelvina, com estudantes de várias idades. Para seu dissabor, a primeira experiência em classes multisseriadas foi desastrosa e pouco produtiva. Com os permanentes

¹⁷ O Programa de Formação de Professores em Educação Infantil (PROINFANTIL) foi um movimento a distância, de nível médio, com a duração de dois anos para professores da rede pública e particular com a finalidade de habilitar o professor para o magistério em educação infantil. O PROINFANTIL foi uma parceria entre os governos federal, estadual e municipal. O curso era composto por uma base nacional do ensino médio e uma formação pedagógica voltada para a educação infantil. Acessível no portal do MEC: www.mec.gov.br.

desafios impostos no exercício da profissão, surgiram as primeiras indagações sobre os saberes profissionais necessários ao ato de educar. Na figura 8, podemos visualizar a precariedade das escolas nas comunidades ribeirinhas.

Figura 8 - Escola ribeirinha na comunidade de Copeá (Fonte Boa/AM)



Fonte: Arquivo pessoal do Professor Sumaúma (2015).

As evidências iniciais do estreito conhecimento sobre o papel do professor na escola provocam uma tomada de decisão perante o desenvolvimento de sua prática, gerando movimentos de ruptura e de redimensionamento de seus saberes. A inserção profissional acontece na comunidade de Abacatal, localizado em Maraã-AM.

[...] tornei-me profissional da educação por uma circunstância da vida, no âmbito político municipal, pois em 2006 recebi um convite para ministrar aula em uma escola ribeirinha, sendo esta localizada na última comunidade por nome Abacatal no Rio Copeá, Município de Maraã-AM. Eu não sabia como iria caminhar neste novo horizonte, mas porem sabia que ali estava a entrada para a melhoria de vida profissional e uma oportunidade para aprender e futuramente ingressar em uma formação continuada. Ao chegar em 12 de abril de 2006 na Comunidade Abacatal, na Escola Municipal Santa Etelvina, fui morar na pequena secretaria da escola, em um espaço de 2m por 2,5m. No dia seguinte apresentei-me aos comunitários, fiz uma pequena organização em sala de aula e no terceiro dia comecei a ministrar minha primeira e inesquecível aula (SUMAÚMA, 2015, p. 24).

Para ele, o ser professor foi mobilizado na heterogeneidade das classes multisseriadas:

[...] O desafio de trabalhar com classes multisseriadas me trouxe um desespero muito grande em minha vida, esse acontecimento me fechou todas as minhas possibilidades de desenvolvimento das atividades de aprendizagem naquele momento, naquela escola e naquele lugar. Confesso que o desespero foi terrível, pois não tinha formação alguma sobre sala de aula e principalmente por não me sentir qualificado. Por não conhecer e não ter habilidades metodológicas para atender pedagogicamente 17 crianças na faixa etária de 4 a 14 anos e 02 adultos entre 23 a 30 anos em uma única turma (SUMAÚMA, 2015, p. 25).

Diante dos desafios impostos pela realidade escolar encontrada, o professor reconhece a importância da formação profissional.

Ao atuar sem formação, o ser professor sem estar habilitado para o exercício da docência me leva a deparar com essa dura realidade das escolas do campo do nosso país que com certeza esse é um dos grandes fatores que contribui para o baixo rendimento escolar nas escolas ribeirinhas na Amazônia. O fracasso nesta turma foi inevitável. Por atuar sem formação, ser professor sem estar habilitado para o exercício da docência e ainda se deparar com essa dura realidade das escolas do campo do nosso país que com certeza esse é um dos grandes fatores que contribui para o baixo rendimento escolar nas escolas ribeirinhas na Amazônia. Neste sentido o fracasso nesta turma foi inevitável. Uma questão específica do contexto rural brasileiro diz respeito às turmas e escolas com turmas multisseriadas. Ainda que a heterogeneidade e a diversidade estejam presentes também nas escolas urbanas, esses aspectos ficam mais evidentes e chama mais atenção nas escolas do campo por concentrarem em um mesmo tempo e espaço, crianças diferenciadas no tocante a idade, tempo de escolarização, nível de conhecimento. [...] Construí neste território o início de minha docência, sem saber o que exatamente era ser um educador, mas com curiosidade e força de vontade em aprender a ser e a fazer, conquistei um pequeno espaço entre os educadores da SEMED-Maraã-AM. Quatro anos mais tarde estava sendo um dos melhores educadores do meio rural no ano de 2010. (SUMAÚMA, 2015, p. 24).

Nos processos de biografização pessoal e profissional, na experiência constituída entre as classes multisseriadas e seriadas, o docente expressa seus primeiros sentimentos de fracasso, quando se deparou com a dinâmica das práticas docentes. O sentimento de fracasso lhe levou a romper com a ideia de que “para ser professor não basta ser vocacionado, mas ter uma qualificação profissional”. A ação cotidiana na sala de aula não se reduz a uma razão técnica e científica, mas interativa com os sujeitos estudantes e o meio social (TARDIF, 2014). A ação educativa é um processo que envolve um percurso de negociação entre os estudantes, os pares, a comunidade local e o sistema escolar. Nas margens da história, as formas iniciais de inserção profissional marcam suas trajetórias individuais e coletivas. O evento narrado impulsiona novas rotas e desdobramentos na busca de uma identidade profissional, como exposto pelos sujeitos aprendentes.

A experiência vivenciada em classes multisseriadas torna-se um divisor de águas na vida do professor no município. A reflexividade docente concebida nos dilemas e desafios na prática docente foi provocando novos desafios e outros rumos de aprendizagem. Dessa forma, assume a sua capacidade autoformadora na aquisição de conhecimentos e superação de seus desafios da atividade profissional. Nessa trajetória, o reconhecimento da importância de uma formação profissional para exercer o seu papel na escola gera a consciência e o controle de sua participação ativa nos processos de construção de conhecimentos.

Com o reconhecimento de seu empenho profissional, o professor Sumaúma assumiu em sua trajetória profissional outros cargos na Secretaria de Educação em Maraã-AM. De 2012 a 2013, ocupou o cargo de coordenador do Meio Rural e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. De 2014 a 2021, o cargo de secretário de educação e, atualmente, coordenador local do PARFOR no município.

Já para o professor Uirapuru, em 2008, após receber o convite de uma amiga para substituir um professor por motivo de enfermidade, viu sua vida profissional modificada. No mover das águas do rio Solimões, o professor foi construindo sua própria identidade como profissional da educação. Na trajetória de professor aprendiz, a melodia que ecoa no tom e na sua voz expressa o seu encanto pela educação. Assim, apresenta o jeito doce de encantar os estudantes, com uma prática vivida no calor da paixão de ser professor na Amazônia.

Após terminar o Ensino Médio, eu não tinha nenhuma expectativa profissional, passei três anos trabalhando apenas na “roça” com meu pai. Foi quando em 2008, fui convidado por uma amiga do meu pai por nome de “Dorlene Meireles”, surgiu à oportunidade de emprego como professor na Comunidade Nova Colômbia, localizada na zona rural do município de Alvarães, surgiu por acaso, pois o professor que trabalhava naquela Comunidade adoeceu na metade do ano e teve que se ausentar da escola e como não tinha outra pessoa pra ir aceitei, porém, fui mais pelo dinheiro do que pela vontade de ensinar. A partir daquele momento continuei na área da educação e no ano de 2009, fui lotado na zona urbana na Escola Municipal Terezinha Bezerra em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2010 e 2011 lecionei na Escola Municipal Atanázia Frazão com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, nesse momento minhas experiências educacionais só cresciam e buscava mais conhecimentos para melhorar as minhas práticas.
(UIRAPURÚ, 2017, p. 15).

Diante dos desafios que a profissão exige, o professor se questionou várias vezes sobre a sua opção profissional.

Passei por vários desafios e incertezas como professor, comecei a questionar se a profissão docente era o que eu realmente queria para minha vida. Mas gostei de estar na sala de aula, levando algo melhor e novo para aquelas crianças tão sofridas, porém felizes. Tais experiências puderam definir o meu perfil e contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. [...] As dúvidas e incertezas sobre o ensino, a escola, os alunos, a necessidade pessoal de buscar formação e a ajuda de outros colegas. [...] A partir do momento que nos deparamos com a profissão docente devemos escolher se é realmente isso que queremos e ter compromissos com essa escolha, pois faremos parte da formação de pessoas e seremos os responsáveis na mudança educacional de cada criança (UIRAPURÚ, 2017, p. 15-19).

Na percepção educativa do professor Uirapuru, a docência se configura em três aspectos importantes da profissão: o saber pensar, o saber agir e o saber sentir, como elementos fundamentais na construção de uma identidade profissional. Os sentidos criados

na profissão, a partir da sua história pessoal e profissional, mostram em sua narrativa biográfica, certa sensibilidade humana, constituída nos diferentes espaços que ocupa como professor nas comunidades ribeirinhas. Esse olhar modifica suas percepções iniciais do ser professor e constituir-se docente, nos espaços escolares vivenciados.

Já para a professora Bertholletia, após o término do curso de magistério, o convite recebido para alfabetizar crianças em uma escola pública, localizada na zona periférica do município de Tefé-AM, que influencia na sua configuração e inserção profissional. Ao longo de vinte e um anos de experiência profissional na educação, as incertezas iniciais foram construídas em movimentos contínuos de aprendizagem. A escolha profissional expressa a sua identificação ainda criança, ao brincar de ser professora de boneca.

Na cidade de Tefé nos anos 80, não tínhamos muita opção para profissão, eram apenas o Acadêmico que preparava o estudante para o Vestibular, o Magistério para quem quisesse ser docente e Contabilidade, para quem optasse por ser bancário e mexer com números. Eu no início, não queria Magistério, pois acreditava que não tinha paciência para ensinar, mas uma amiga do meu pai me convenceu e disse que era muito bom e que essa profissão faria me tornar independente e nunca ficaria desempregada, gostei e resolvi fazer o curso de Magistério.

A primeira experiência como professora alfabetizadora marca a sua vida profissional.

Minha primeira experiência foi trabalhar como docente, alfabetizar 30 crianças na Escola Municipal Santa Dorothéia, no turno da manhã. Nesta escola, trabalhei durante por dois anos e fiquei grávida da minha primeira filha, depois do nascimento da Louise, fiquei na escola em torno de quatro anos e em seguida fui para a Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira, onde trabalhei dois anos e depois fui para a Escola Municipal Professor Wenceslau de Queiroz, onde fui docente por seis anos e fiquei grávida da minha segunda filha, Luíza, e quando Luíza completou um ano abandonei a escola, pois era contratada e era muito humilhante um mês receber e o outro não receber, queria ir embora tentar outra profissão (BERTHOLLETIA, 2015, p.13).

A inserção profissional perpassa pelas tensões e conflitos familiares que foram revistos e retomaram a sua continuidade na docência, um percurso de reafirmação e ressignificação de sua identidade profissional.

Meu casamento foi destruído e voltei para Tefé com minhas filhas no ano de 2008 e fiquei na casa de meus pais, para sobreviver dava aulas de reforço em casa, isso durou seis meses, pois um belo dia resolvi tentar a sorte novamente, deixei meu currículo, na Secretaria de Educação do Município e foi chamada para ser docente numa escola que estava acabando de ser construída, a Escola Municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos, onde estou até hoje, trabalhando como docente. [...]

Sou feliz em ser professora, gosto de ensinar, sinto-me realizada quando estou ensinando, muitas vezes sou criticada por ter escolhido essa profissão, mas repito que nunca passei necessidade e sempre todas as noites coloca a cabeça no travesseiro durmo tranquila e acordo feliz (BERTHOLLETIA, 2015, p. 14).

No circuito narrativo da professora, as expectativas e as representações de si sobre a profissão são ressignificadas no contexto urbano do município de Tefé-AM. Nos seus modos de ser na infância, mãe e professora, compôs sua história como professora alfabetizadora nas escolas urbanas. Desse lugar singular, as experiências iniciais, apesar da formação no magistério, narra que houve muitos momentos desafiadores e incertezas sobre a permanência na profissão.

A falta de segurança e instabilidade emocional, vivida pelos contratos temporários, geraram novos sentidos em vida, a tentativa de galgar outras profissões, diante da sua responsabilidade de manter financeiramente sua família. Esses percursos moveram sua identidade profissional para ir em busca de uma formação superior, visando ampliar suas oportunidades de trabalho.

Para o professor Jatobá, o retorno ao lugar de onde nasceu teve um grande impacto em sua vida profissional, após a legitimação do cargo de professor pela Secretaria Municipal de Maraã-AM, no ano de 2009. O professor lembra-se de suas dificuldades iniciais vivenciadas no fluxo nas práticas pedagógicas. Para o docente, a questão da falta de uma formação profissional é reconhecida como uma condição necessária para dar conta de sua função na escola. Os movimentos iniciais e as expectativas produzidas no caminhar profissional são conduzidos pela experiência com os parceiros de profissão, o sistema escolar e os cursos de pequena duração.

Esses movimentos vividos entre comunidades diferentes formam a base experiencial do professor. Por ser um professor de contrato temporário, os itinerários docentes podem mudar, em cada período, o que implica em uma itinerâncias entre uma escola e outra, e um novo lugar de trabalho, que envolve adaptação e deslocamentos físico e simbólico. Dessa forma, em suas itinerâncias profissionais, o professor se torna também um ser nômade na busca de inserção profissional. A migração produzida pela ausência de uma estabilidade profissional lhe proporcionava um movimento de desconforto e instabilidade, diante das circunstâncias históricas produzidas no espaço profissional, ao submeter-se a condição dos contratos temporários.

No início da profissão docente, o professor teve muitas dúvidas e dificuldades que foram reconhecidas por ele, ao narrar sobre as suas dificuldades em desenvolver o seu

trabalho em sala de aula, tendo em vista sua formação limitada no Ensino Médio. Lembra então que a formação continuada proporcionada pelo curso do PROINFANTIL foi bastante significativa ao favorecer o conhecimento pedagógico necessário ao exercício da profissão, conforme seu relato:

Foi através deste curso que ano seguinte fui transferido para outra comunidade, por ser mais próxima da cidade, pois a cada final de mês teria que fazer viajar para o Município de Maraã para estudar. Apesar de já ter um ano de experiência na área da docência mesmo assim enfrentei o desafio de lecionar para turma da educação infantil. E ao chegar nesta comunidade, deparei-me com uma realidade bastante diferente da minha, onde tive que aos poucos que me adaptar. Foi através deste curso que ano seguinte fui transferido para outra comunidade, por ser mais próxima da cidade, pois a cada final de mês teria que fazer viajar para o Município de Maraã para estudar. Apesar de já ter um ano de experiência na área da docência mesmo assim enfrentei o desafio de lecionar para turma da educação infantil. E ao chegar nesta comunidade, deparei-me com uma realidade bastante diferente da minha, onde tive que aos poucos que me adaptar (JATOBÁ, 2021, p. 13).

Em seu percurso profissional, a docência vivenciada na educação infantil marca suas experiências formadoras, carregada de afetuosidade, mas com um olhar crítico sobre a realidade da educação nas comunidades ribeirinhas. Em sua concepção política e pedagógica, a falta de compromisso social, contribui com a precariedade da educação infantil. O professor narra sua revolta diante das situações mínimas ofertadas àquela comunidade.

Foi um aprendizado gratificante para mim, cada dia que passava eu ia me descobrindo como educador me esforçava o máximo para dar uma boa aula. Trabalhei nesta comunidade dois anos era o tempo de duração do curso. No final do ano reuni a comunidade e expliquei minha situação, eles entenderam. No entanto, ficaram tristes, pois já estava acostumado com meu trabalho. Fiquei emocionado com o discurso feito pelo coordenador da comunidade, que agradeceu a dedicação, o carinho e o meu desempenho como professor e membro da comunidade da qual já fazia parte. Sendo assim, foram momentos maravilhosos, pois antes o que parecia ser difícil com um tempo às coisas foi melhorando, sou muito grato de ter trabalhado nesta comunidade, experiência que ficou marcado na minha carreira como docente (JATOBÁ, 2021, p. 13).

Na linguagem ordinária do professor, encontram-se entrelaçados os movimentos ambíguos de sua trajetória entre a resistência de sua vida pessoal e profissional, nos mostrando a precariedade da educação na Amazônia, nas comunidades ribeirinhas. Podemos então perceber que os movimentos de formação se perpetuam nos contextos familiares, escolares e formação acadêmica.

Os movimentos em torno do desenvolvimento profissional são naturalmente um processo que permeia todas as profissões. A concepção de ensino, priorizada pelo professor,

depende intrinsecamente das dimensões políticas e pedagógicas que direcionam sua ação. Nessa perspectiva, nos percursos reinvenção de si mesmo, dá origem as aprendizagens formadoras do sujeito aprendiz.

As formas de revitalização e ressignificação apreendida ao longo de um aprendizado profissional, constituído pelas fontes diversificadas e compartilhadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, a configuração do perfil profissional é tensionada entre o mundo escolar e o mundo social, determinando as formas e os sentidos das experiências profissionais, concebidos em quadros sociais que buscam alicerçar as identidades docentes.

Os saberes sociais são organizados na consciência individual como scripts de ação e de “planos de vida” em particular, os mundos sociais dos quais ele participa são apreendidos por ele sob a forma de programas biográficos ou ainda de “biografias típicas” das quais são portadores. Cada espaço social (a família, a escola, a empresa etc.) específica assim estruturas de ação e perfis biográficos que fazem parte dos saberes transmitidos e são atualizados e experimentados na experiência cotidiana (DELORY MOMBERGER, 2016, p. 137).

A construção de sentido na vida pessoal e profissional é mediatizada pelas experiências significativas e fundadoras da qualificação docente. A procura pelo lugar de pertencimento movimenta as peregrinações escolares, acadêmicas e profissionais em permanentes desafios de encontrar seu lugar no mundo. Sob o estatuto de semiprofissionais, aliados às situações de homogeneização cultural que envolvem a prática educativa, direcionam seus primeiros esforços de autonomização e reconhecimento profissional através da opção pessoal de buscar recursos e meios de investir na formação profissional de duas formas: os que buscam de forma espontânea ou os que buscam de forma tensionada na dinâmica social de não ter outra opção de trabalho.

Assim, os desafios pedagógicos constituídos na dinâmica das classes multisseriadas/seriadas mobilizam a construção de novas experiências formadoras, navegando em diferentes fontes como: pesquisa bibliográfica, livros didáticos, programas de formação continuada, contato com pares e as capacitações realizadas pelas secretarias de educação de cursos ofertados como Alfabetização Solidária, PROLETRAMENTO, PROINFANTIL e PROINFO.

As tentativas governamentais de ignorar o problema da educação implicam viabilização de cursos de duração mínima, como forma paliativa de resolver o problema de formação dos professores. Percebe-se que os cursos de capacitação servem apenas de apoio instrumental, compondo um conjunto de saberes e conhecimentos reduzidos ao saber fazer

no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, nos fluxos e desvios das trajetórias profissionais, os cursos de capacitação servem apenas para superar suas dificuldades iniciais. Os cursos de capacitação profissional, não modificam a condição de semiprofissionais da educação (NÓVOA, 2019) vivida no percurso de 05 a 20 anos de profissão nas redes públicas de ensino.

Para Tardif (2008), a formação é plural e temporal. À medida que as experiências escolares, familiares, curriculares e de profissão vão sendo vivenciadas no seu cotidiano, ocorre maior possibilidade de o docente criar novas estratégias de ação pedagógica e mobilizar saberes no exercício profissional da docência. Logo, a trajetória de formação docente dos egressos pelo PARFOR evidencia que a sua experiência profissional era confrontada com a teoria, a relação entre a teoria e a prática foi mediatizada pelo domínio de práticas vivenciadas no cotidiano escolar. O docente faz sua própria ruptura epistemológica produzida no cotidiano de formação no percurso de formação, como ele mesmo expressa.

Nas histórias narradas, os professores incorporam em seu cotidiano as demandas externas que interferem nas definições da percepção de si, concebida nos modelos de uma educação totalizante que direciona as formas de organização escolar e as concepções hierarquizadas de conceber a prática docente nas escolas, como um saber fazer. As aprendizagens formativas colocadas em questão instauram-se em movimentos contínuos e descontínuos de mobilização e construção de novas formas de experimentar o tempo, a própria formação e a constituição do ser professor/a nas correntezas dos rios da educação, na Amazônia Brasileira.

O “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2021, p. 205). Na tessitura da vida, as circunstâncias e acontecimentos que envolvem a prática profissional sinalizam para a natureza social do trabalho docente. De modo particular, nas relações cotidianas, o/a professor/a age em função de suas intenções e projeções.

De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio profissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes de sociabilidade etc. (DELORY- MOMBARGER, 2016, p. 137).

O pensar sobre as trajetórias docentes nesses espaços temporais implicou compreender, no arcabouço da história e das memórias, os percursos pessoais e profissionais que configuram a história de cada um, a partir da subjetividade do aprendiz em escrever sua própria história e assim constituir sua identidade profissional. Na arte de navegar em direção ao tempo vivido e ao tempo narrado de Ricouer (2017), os sujeitos atores nos levam a refletir sobre as múltiplas dimensões éticas, políticas e pedagógicas que marcam suas trajetórias de formação, constituídas nas dinâmicas da profissão no Médio e Alto Solimões. Entre o mundo da vida e o mundo escolar, as vozes docentes fecundam e potencializam a prática docente através da narrativa autobiográfica.

Esses lugares de memória se tornam representativos no campo da formação e profissionalização docente, colocando em evidência a centralidade das experiências docentes compartilhadas nesse contexto de pesquisa. As experiências são vistas e viabilizadas a partir das dimensões formadoras que constituem os saberes e a identidade pessoal/profissional dos sujeitos atores. Em suas recordações-referências, as aprendizagens constituídas nas escritas de si, dão forma e conteúdo às identidades docentes.

Na zona urbana e rural, uma parte dos professores egressos experimenta no seu cotidiano a sagacidade de contratos temporários. Com isso, os docentes vivem à mercê dos governos municipais para manter seus contratos renovados. Essa circunstância dramática afeta substancialmente a vida pessoal e profissional dos professores/ras, uma vez que dependem de seu emprego. Os contratos temporários geram certa instabilidade profissional e um movimento itinerante dos professores, uma vez que são lotados em escolas diferentes da anterior. Diante dessas circunstâncias históricas de contratação, os conflitos e os desajustes profissionais não se efetivam em uma prática profissional permanente. Para Faria (2002, p. 35): “[...] A vida é processo e a educação também é processo. E ela não pode ser restringida, cerceada aos limites do processo eleitoral, ou do partido político, ou ao tempo dos interesses deste ou daquele político, deste ou daquele governante”.

Os fenômenos naturais dos rios afetam as vidas pessoais e profissionais, dos professores/ras que trabalham nas comunidades ribeirinhas. O efeito do ciclo sazonal dos rios na história de vida dos professores que atuam nas comunidades torna-se desafiador para a comunidade escolar. Além disso, a dinâmica natural vivenciada envolve outras interferências que atravessam os cânones da educação, tais como: a precarização das escolas, a falta de assistência pedagógica, materiais pedagógicos e a falta de um sistema de comunicação tecnológica. A empregabilidade provisória dos docentes afeta consideravelmente a continuidade de seu trabalho profissional nesses espaços.

Os processos contínuos de formação experiencial vividos pelos docentes revelam as estruturas geradoras e as fragilidades na construção da identidade pessoal e profissional. As aprendizagens experienciais implicam consideravelmente seus percursos de vida, através dos deslocamentos e remanejamentos vivenciados nas trajetórias de infância, escolarização e profissionalização.

As experiências vividas na infância contribuíram com novas perspectivas de vida, uma vez que experimenta, de forma precoce, o trabalho no contexto familiar. O trabalho infantil vivido no percurso da infância é oriundo da desigualdade social imposta no contexto local causada tanto pelo isolamento social predominante nas comunidades ribeirinhas. A distância geográfica e social produzida de acesso aos lugares afeta a vida individual e coletiva das pessoas que vivem nesses espaços.

Por outro lado, quanto menor o acesso, maior as possibilidades de manipulação pelos ditames capitalista, em dimensões políticas, sociais e culturais. Com isso, a dificuldade de acesso desses professores, interfere em suas tomadas de decisão, principalmente em suas escolhas profissionais. Essa dinâmica social do lugar se entrecruza com as histórias familiares e nas conjunturas sociais locais, que diminuem as oportunidades de emprego, das pessoas que vivem nessas comunidades. Assim, o ingresso na profissão, acontece de forma leiga, casual ou através de processos seletivos que contribuem com as diversas formas de inserção dos professores nas escolas.

Nessa perspectiva, a busca pela emancipação e afirmação da identidade profissional é um lugar de lutas e conflitos vivenciados na base de movimentos de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Para a construção da identidade docente, Nóvoa (2010) aponta três dimensões importantes: o desenvolvimento pessoal, relacionado com os processos de construção de vida do professor, o desenvolvimento profissional, vinculados aos aspectos da profissionalização docente, e o desenvolvimento institucional, ligado à execução do papel da instituição no cumprimento de sua finalidade educacional.

4.3 Entre limites e possibilidades: a realização de um sonho

Figura 9 - Colação de grau de professores da educação básica em Uarini/AM



Fonte: Torres (2022).

Nas tramas da história e da memória, o movimento de formação proporcionado pelo curso de licenciatura em pedagogia, nos anos de 2010 a 2021, foi adquirindo um sentido singular e plural, no movimento de formação vivenciada pelos professores que concluíram o tão sonhado curso. A visibilidade histórica e social de formação no curso de pedagogia se torna um evento celebrado com muita festividade, pois representa mais que uma formação no curso superior, a melhoria da educação nos Médio Solimões.

Na figura (9) observamos essa felicidade estampada nos semblantes dos concluintes que expressam em sua trajetória de formação e profissionalização, a importância do curso na dinâmica da vida pessoal e profissional. Essa construção de saberes é uma passagem de aprendizagens e experiências entrelaçadas na mediação pedagógica do curso de Pedagogia (PARFOR /UEA).

Nos limites políticos e sociais da formação de professores no Estado do Amazonas, foi possível concretizar esse sonho a partir do PARFOR. Nessa linha de frente, a UEA desenha em sua história institucional e social a contribuição com a melhoria e a qualidade profissional de professores da educação básica. As oportunidades de formação promovidas pelo curso de pedagogia representam para o grupo, a saída das margens sociais e da segregação profissional. Nas páginas da história e da memória, os movimentos de formação proporcionados pelo PARFOR mobilizam saberes e práticas na concretização dos sonhos dos professores.

A evidência histórica da desigualdade e das dificuldades vividas pelos professores que atuam nas áreas ribeirinhas ainda é um elemento que influencia de forma substancial a vida dos docentes. Nesse contexto, os tempos vividos na infância produzida na roça, impulsionam para alguns professores, suas travessias de formação escolar, acadêmica e profissional. O interesse em mudar a própria história vivida na infância nas práticas da agricultura da pesca e da roça

influencia, na mobilização para alçar outro vôos, uma vez que os sujeitos não aceitam perpetuar a mesma profissão dos pais. Nas comunidades, o alcance de seus estudos chega ao máximo à quarta série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para dar continuidade aos estudos, os moradores devem migrar para as áreas urbanas mais próximas da comunidade onde moram.

A inserção profissional, com apenas o ensino médio motiva a procura por uma qualificação profissional. No traçado da história da vida pessoal e profissional, a crescente perda de valorização profissional, constituída ao longo de uma trajetória antes do curso, evidencia o grau de importância do curso na vida dos/das professores/ras compartilhadas nesse texto, a partir dos sonhos, dos saberes e sentimentos que evidenciam processos de formação, de conhecimento e aprendizagem vividos na temporalidade biográfica.

Na peregrinação vital dos professores, o formar-se é integrar na prática um saber ser, saber pensar e saber agir, fazendo a passagem entre a vida cotidiana e os fluxos da educação. O navegar pelas águas energiza suas forças humanas, impulsionando suas trajetórias de autonomização e responsabilização social, em busca de si mesmo. Na contramão da história, as forças produzidas entre tensões e conflitos, conduzem as travessias que ligam os saberes, a vida cotidiana e as possibilidades de escolhas pessoais e profissionais. No jogo de forças constituídas entre as trajetórias objetivas e subjetivas, as dimensões dos sonhos revelam suas dinâmicas de aprendizado, presente nos modos singulares de conduzir suas experiências formadoras.

A ação formativa passa pelos limites e possibilidades de cada professor/a de buscar, para si, meios e condições de traçar novos caminhos de ser no mundo, o ser da ação e da *imaginação*, como salienta Josso (2012), na procura de desatar os nós górdios que surgem na história individual e coletiva. As rupturas necessárias proporcionadas pelo curso germinam uma nova mentalidade educacional nas práticas docentes, trazendo uma contribuição significativa na vida profissional dos professores/ras. A “configuração singular de fatos e de situação, de crenças, de representação, de valores e de afetos segundo o qual os sujeitos tramam sua existência são as construções de forma e de sentido que eles dão às suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

Nos fluxos e itinerários produzidos na temporalidade biográfica, o ingresso na universidade é o primeiro movimento significativo na vida profissional dos docentes. A entrada na universidade é uma porta aberta para a tão sonhada formação no ensino superior. A universidade representa muito mais que uma formação; é o lugar de renovação da imagem de si mesmo, como sujeito do conhecimento e do autoconhecimento. Um acontecimento indelével, diante das situações e circunstâncias de formação proporcionadas pelo Programa PARFOR, no Médio Solimões. A experiência de formação vivida nos espaços do curso de pedagogia teve

para os narradores três movimentos norteadores: a entrada no curso de formação superior, o reconhecimento profissional, e a construção de novos saberes na ressignificação da prática docente, bem como a melhoria da qualificação profissional.

Para a professora Vitória Régia, o sonho de ingressar no curso de licenciatura em pedagogia proporcionava o prazer de ressignificação de sua identidade e a conquista de pertencer a um grupo profissional. As possibilidades de fazer o curso superior eram mínimas, diante das condições geográficas e circunstâncias históricas e sociais que afetam os professores que desejam dar continuidade aos seus estudos. A professora celebra sua vitória, enunciando em sua história de vida, a importância de seu ingresso no curso e, ao mesmo tempo, a evidência de suas dificuldades financeiras, uma vez que vinha da cidade de Marã para Tefé.

Em 2010 no mês de Março sai à lista dos professores selecionados que iriam estudar Pedagogia. Era o meu grande sonho cursar Pedagogia, mas tive que passar por mais um obstáculo, a matrícula era feita em Tefé. Eu estava sem dinheiro pra pagar passagem. Tinha que ter todos os documentos atualizados, declarações todas autenticadas no cartório, mas assim mesmo emprestei dinheiro, fui ao cartório, autentiquei todos os documentos e vim com a cara e a coragem. Chegando aqui em Tefé mandado por Deus encontramos a secretária da universidade facilitando não só pra mim, mas para os demais colegas que também estavam fazendo suas matrículas. (VITORIA REGIA, 2015, p. 41-42)

Nas reminiscências, o ingresso na universidade marca sua história pessoal e profissional, ao perceber o acolhimento e compromisso do professor ao adentrar na universidade. O ingresso na universidade fazia parte de um sonho e ao mesmo de uma necessidade diante da perspectiva profissional que abraçaram. A professora Vitória Régia, conta que se sentia humilhada, diante do preconceito de algumas colegas próximas. Com isso, percebemos que a formação profissional se torna fundamental, no sentido de elevar a autoestima do professor que atua na escola da educação básica, na busca por novos conhecimentos. Nos relatos dos professores/ras, a construção de saberes se torna primordial, conforme expressam:

Ingressar na Universidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR foi muito emocionante e significante para mim. Foi um grande sonho que realizei, porque gosto de ser educadora. Concluí-lo sem dúvida foi uma grande vitória, porque as dificuldades são enormes para chegar lá. Procurei aproveitar minha disposição e aceitar esta nova batalha como forma de conseguir mais conhecimentos, descobrir novos métodos e tentar mudar a educação, resgatando seus valores e tornar uma educação de qualidade, e que os brasileiros sejam os melhores do mundo. Tudo isso é possível quando nos esforçarmos para mudar e melhorar. [...] Passado por um processo de seleção, meu nome foi selecionado pra cursar pedagogia. Com um detalhe era pra cursar a faculdade em Tefé nos período de férias. Não pensei duas vezes fiz minha matrícula e comecei a estudar. (VITORIA REGIA, 2015, p. 41-42).

Outro elemento significativo para a professora está relacionado com o aumento de sua autoestima.

O fato de estar cursando o nível superior fez aumentar minha autoestima e me senti alguém importante. Em outros tempos, achava que esse dia não chegaria por não ter condições financeiras de pagar uma universidade. Naquele primeiro dia em que cheguei à universidade, pensei: “Esta é a porta da vitória!” E agradei a Deus pela graça alcançada. “Tenho que, a partir de hoje, muita coisa mudará na minha vida para melhor, principalmente na área profissional”. A cada período concluído é, mas um obstáculo que consigo vencer em minha vida. Foi e ainda continua sendo difícil, pois cada vinda pra Tefé deixando as pessoas que mais amo em minha vida minha família, minha filha, meu marido que sempre me dar muita força pra não desistir e ainda a preocupação com aquelas perguntas pra onde vou morar? Será que o prefeito vai pagar nossa bolsa? (VITÓRIA RÉGIA, 2015, p. 19-20).

Na conquista do espaço profissional, os movimentos de autonomia e transformação se tornam fundamentais na construção de saberes. O formar-se é integrar-se numa prática educativa (JOSSO, 2004), que envolve aprendizagens/desaprendizagens nos processos de interiorização da realidade social construída e a emergência autônoma do ser aprendente. Nesse sentido, os processos de ressignificação compartilhadas nas narrativas (auto)biográficas revelam as mudanças produzidas no âmbito da profissão. Para o professor Sumaúma e professora Bertholletia, a consciência de sua prática tradicional provoca em sua concepção pedagógica um novo olhar sobre suas práticas, conforme narrado:

A minha prática pedagógica era tradicional, copiava bastante no quadro e pedia para que todos escrevessem rápidos, mais nem sempre isso funcionava, explicar os conteúdos em seguida fazia as atividades alguns estudantes ficavam furiosos e outros falavam poxa como ele escreve demais, mais tudo isso era para acelerar o processo da escrita. Nesse período fui aperfeiçoando a minha prática pedagógica, aprendendo a fazer uma reflexão da minha práxis, sempre relacionando a teoria com a prática, reconhecendo que como docente era tradicional no meu fazer pedagógico, era diferente na sala de aula enchia o quadro de conteúdos e queria que todos os estudantes copiassem rápido em seguida explicava os conteúdos. Aprendi a ressignificar valores de como valorizar o outro, sua opinião e suas ideias compartilhando com todos, sem desprezar nenhum conhecimento específico, pois existem conhecimentos diversos que são significativos para o entendimento do ser humano no processo de ensino e educação. (SUMAÚMA, 2015, p. 48).

Na evocação das lembranças sobre sua prática profissional, o professor revela a tomada de consciência que faz sobre a docência. Na retomada do caráter contextual e interativo da atividade docente, o professor produz um novo olhar sobre o seu papel como professor. O confronto entre a teoria e a prática provoca o movimento reflexivo de compreender sua própria concepção pedagógica como fruto de uma ação refletida e ressignificada. Nessa dimensão, a docência se constrói e se reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos, e tal processo

demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o profissional atua.

O confronto entre teoria e prática se consolida no processo de reflexão-ação- reflexão. O processo de (des)construção de valores e crenças no contexto educacional foi colocando em xeque os saberes anteriores e provocando novas mudanças na prática docente, conforme expressam a preocupação com a libertação profissional, no sentido de pensar e agir de forma autônoma.

No que diz respeito às contribuições apontadas pelos professores/ras egressos/as, para uma possível revisão ou afirmação de práticas docentes, reiteramos que o processo de desenvolvimento profissional de professores em exercício deve tomar a prática como ponto de partida para revisão, atualização ou mudança. Daí a necessidade de oportunizar aos professores espaços e tempos que favoreçam a observação, a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento, além de contribuírem para a sua identificação com a profissão.

É importante ainda perceber o caráter contextual e interativo da atividade docente, uma vez que, nos momentos de construção e socialização dos escritos, os professores aprendem a refletir coletivamente. Nessa dimensão, a docência se constrói e se reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos, e tal processo demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o profissional atua. Por essa via, o professor atribui significado ao seu trabalho através de suas experiências, que se integram a um conjunto de saberes e constituem sua base de conhecimento profissional, que passa a ser mediado pela reflexão contínua do seu fazer e ser professor.

Nas vozes docentes ecoam as mudanças de paradigmas na vida profissional. Os docentes ressaltam em suas trajetórias de formação inicial, a ressignificação de suas práticas. Tardif (2008) a pluralidade e a multidimensionalidade do saber docente, destacando a importância desses saberes, na construção da identidade docente. Dessa forma, percebemos o impacto social da formação, na vida dos professores docentes em formação inicial, assim como na vida de professores formadores participantes da referida pesquisa.

Reconhecemos nesse percurso, as limitações que envolvem a prática de formação enquanto um processo de subjetivação e apropriação de saberes docentes. Com isso, nascem as possibilidades de emergir nas entranhas da Amazônia, maior destaque ao programa de formação que, apesar de suas limitações, ressaltamos também, os privilégios que marcam a história de formação e profissionalização desse grupo que adentra ao programa PARFOR/UEA, no Médio Solimões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escrito apreendido por meio desta tese nos levou, sem dúvida, a momentos importantes de formação e reflexão, ao contracenar neste percurso os movimentos formadores dos professores egressos do curso de pedagogia (PARFOR/UEA), no Médio Solimões. Na trajetória de elaboração desta pesquisa, podemos evidenciar na circularidade dos saberes da história e da memória os percursos necessários e possíveis na construção epistêmica de saberes que nos aproximam da realidade da formação de professores no contexto da Amazônia.

Dessa forma, nos fluxos da temporalidade biográfica, podemos apreender mais sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre as interações realizadas no mundo, a partir das perspectivas de superação das condições sociais que vivemos como pesquisadoras e profissionais da educação.

Em busca de ouvir as vozes silenciadas dos narradores, assumimos um compromisso político e epistemológico de compreender, na tridimensionalidade do tempo narrado, as narrativas (auto) biográficas dos professores. De forma indelével podemos compreender que, as possibilidades de construção e produção de sentido foram guiadas pelas experiências formadoras dos professores da educação básica e em serviço. Na trajetória da história de vida dos sujeitos, fomos reconstruindo na sensibilidade da história dos aprendizes, os caminhos epistemológicos de um olhar compreensivo e interpretativo dos fluxos políticos, sociais e culturais que permeiam a construção individual e coletiva de professores que vivem e atuam como professores em escolas rurais e urbanas.

Nesse percurso de construção epistêmica, nos colocamos na posição política de escutar as vozes pouco privilegiadas, no campo de suas percepções e significações, apreendidas de forma ética e compromissada com o diálogo e respeito pelo outro. Nesse caminhar, ressaltamos que a verdade não prevaleceu como uma via de mão única, mas de verdades que transformaram nosso ponto de partida e chegada. Os registros históricos compartilhados pelas memórias de formação docente reverberam, na perspectiva das narrativas biográficas, a ampliação de novos horizontes na história individual e coletiva, pessoal e profissional dos protagonistas desta pesquisa.

Nas trajetórias individuais e coletivas, as trilhas abertas nos movimentos das lembranças e das reminiscências dos professores egressos, revelam, na emergência dos sujeitos, outras possibilidades de vislumbrar, na história da educação, outros modos de viver, dizer e narrar. Nos caminhos dos rios e da memória, o tecido histórico e social produzido no tempo presente nos viabilizou um olhar mais crítico e reflexivo, do papel de professora e pesquisadora.

Ao longo dessa “viagem”, por ocasião dos procedimentos teóricos e metodológicos ancorados na história de vida, selecionados como prática de pesquisa, nos movimentos da biografia educativa. Nesse percurso da escala de uma vida, revisitamos o passado, tendo como referência epistêmica as narrativas biográficas compartilhadas pela reflexão crítica e intersubjetiva acerca dos diferentes registros de formação vividos nos fluxos da vida, formação e profissionalização docente.

Assim, as reminiscências evocadas pelas memórias produzidas pelos professores evidencia neste contexto, uma força subjetiva que se desloca ao mesmo tempo de forma profunda, ativa e latente penetrante e autorreferente, quando mobiliza os movimentos formadores da escrita de si. O memorial de pesquisa, como dispositivo de formação ganhou nesse estudo investigativo maior visibilidade, tanto no âmbito da pesquisa, quanto na formação dos professores.

Diante dos processos de aceleração histórica e social que vivemos na contemporaneidade, os graus de preservação das memórias se tornam cada vez mais relevante, no intuito de manter viva a história da educação e da formação docente no Estado do Amazonas. Os relatos de experiência representam para além da guarda das memórias, o sentido da vida, de professores que protagonizam a história da educação no Médio Solimões.

O escrever sobre a vida de seis professores egressos de pedagogia (PARFOR/UEA) nos levou, a transcender as concepções canônicas de ciências sociais e humanas. Na acepção da palavra (auto)biografia, a escrita da vida foi delineando a escrita da história individual e coletiva de um grupo de profissionais que foi construindo e ressignificando suas histórias, a partir de suas vivências pessoais e profissionais, configuradas no cotidiano entre a universidade e o espaço escolar. Um percurso que nos leva às experiências formadoras que constituem de forma não linear a interpretação das vidas humanas em seu contexto plural e multidimensional de ser sujeito aprendente.

Nesse percurso de construção epistêmica da pesquisa, fomos nos deixando tocar pelas palavras e fazendo desse texto um lugar de esperança e de experiência, abrindo-se para outros espaços de reconhecimento de outras linguagens e expressão das diferenças. Para isso, pontuamos nossos horizontes nas narrativas como um percurso importante na formação de novas redes de ideias que possam dar lugar a novas práticas de formação, cedendo espaço à complexidade histórica e social da educação na Amazônia.

No ato de narrar, o potencial formador se concentra na prática cotidiana vivida pelos narradores e autores que mobilizam suas práticas docentes nos espaços sociais e culturais vividos no contexto das ambiências escolares. As trocas simbólicas e culturais permeiam a vida

e a profissão, dos docentes em formação inicial, colegas de profissão, professores formadores, assim como o sistema educacional.

Nesse percurso, percebemos uma dinâmica de ação, que envolveu a construção de uma identidade narrativa, que foi dando sentido e construindo momentos significativos, a partir da consciência histórica concebida em seus percursos de aprendizagem. Uma interatividade constituída na busca do ser professor e ser sujeito, em um espaço plural e multifacetado do professor na realidade do Amazonas. A narratividade corresponde à maneira como os educadores biografam suas experiências, a forma como integram e como fazem esse intercâmbio, a partir de seus deslocamentos e lugares de memória.

A credibilidade concebida sobre o aprendizado humano foi potencializada e viabilizada na capacidade reflexiva dos sujeitos de pensarem sobre suas trajetórias, processo importante na reconfiguração das ações conscienciais que afetam as histórias individuais e coletivas do ser profissional da educação no estado do Amazonas. Lembramos que, no percurso da docência, as rupturas apreendidas pelos sujeitos foram relevantes ao expressar nos fragmentos de memória a transformação de si, ao romper com a condição de profissionais não qualificados. Os conhecimentos produzidos no curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) contribuíram, dentro de seus limites e possibilidades, a condição necessária, para esses professores saírem das margens da história e adquirirem uma identidade profissional, e assim, reconfigurar suas trajetórias pessoais e profissionais no Médio e Alto Solimões.

Assim, nas encruzilhadas das águas e das experiências biográficas entrecruzadas entre narradores e pesquisadora, foi possível escutar e ouvir as vozes invisibilizadas de professores, pouco privilegiadas no campo da história da educação, na mesorregião do Médio Solimões, no estado do Amazonas. Nesse sentido, o caminhar pela cartografia da vida, da formação e da experiência humana nos foi inserindo entre os mundos outros, dando sentido à mesmidade e alteridade de si, na busca partilhada pelas práticas da ciência do humano e experiências formadoras, vivenciadas e partilhadas nos movimentos do cotidiano, nos acontecimentos evocados, nas memórias revisitadas e nas práticas realizadas na construção de conhecimento.

Os lugares de memória revisitados guiaram nossas discussões, no sentido de contribuir para a construção de uma história da educação na Amazônia, ao buscar desmistificar determinados valores e crenças cristalizados nas memórias individuais e coletivas, de professores e estudantes que projetam novas perspectivas de formação inicial e continuada. Assim, seguimos na canoa da recordação e da lembrança, indo ao encontro dos traços entrecruzados que nos conduziram aos transeuntes desta viagem, nos levando ao deslocamento

de nossos olhares comuns para os diferentes lugares e linguagens que nos formam, deformam e transformam.

Nesse cenário de pesquisa, a Universidade do Estado do Amazonas, como instituição formadora constituída neste espaço temporal, exerceu um importante papel no ato de promover, dentro de suas possibilidades, o desenvolvimento dos cursos que se propôs a desenvolver nos espaços plurais da Amazônia. O quantitativo de 804 professores graduados em Pedagogia (PARFOR/UEA), entre os anos de 2010 a 2021, expressa a relevância do programa no contexto da Amazônia, na trajetória formativa de professores, pesquisadores e estudantes. Com isso, evidenciamos, nas páginas da história da educação, o silenciamento histórico das políticas de formação, que foi ganhando ao longo dos anos, o sentido de assistência, reforçando em determinados momentos o retorno de uma política compensatória ao ofertar políticas que demarcam historicamente as políticas emergenciais no Brasil, que se caracterizam e se configuram nas práticas aligeiradas de formação profissional.

As políticas de formação docente são fundamentais para o desenvolvimento humano e social dos estudantes da Educação Básica no contexto da complexidade, da diversidade e da adversidade que envolve a política educacional no Estado do Amazonas. O marco situacional e político de formação docente de pedagogia pelo PARFOR têm sido bastante significativo no contexto educacional da Educação Básica Brasileira, na busca acelerada da promoção da qualidade da educação básica no país, porém as dificuldades de implementação do programa ainda são precárias, uma vez que não garantem uma política mais sólida para o professor da educação básica na Amazônia.

O Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado e legitimado pelo Decreto 6.755/2009, foi de grande relevância neste espaço de formação profissional, cumprindo dentro de seus limites e possibilidades a formação inicial de professores, no cumprimento da lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no que tange aos artigos 61 e 62.

Na interface entre a urgência e a emergência, o programa de formação PARFOR adquiriu maior sentido e visibilidade, principalmente na realização das metas nacionais para a educação básica. Na particularidade geográfica e sociocultural do Estado do Amazonas, a política dá maior sentido à melhoria da educação neste espaço. Nesse sentido, ressaltamos a criação de um programa de formação inicial e continuada que seja permanente e possa efetivamente assegurar de forma plena o acesso e a permanência desses professores no curso de formação docente. Dessa forma, abre-se novas possibilidades de atendimento aos professores, tais como: a criação de uma estrutura política de formação nacional que possa

garantir e apoiá-los com a manutenção mínima de bolsas, e, com isso, garantir e dar maiores condições de permanência aos professores no curso.

Entedemos que as ações políticas e curriculares do curso apontaram a importância de assegurar aos cidadãos brasileiros uma educação pública, democrática, laica e de qualidade, como garantia de direito social para todos e todas e para o futuro do país e assim dar cumprimento ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Diante da emergência histórica e social, o curso teve de forma elementar as contribuições possíveis, levando em consideração a urgência do Governo Federal, em alargar o programa de modo a assegurar uma política mais justa e igualitária.

Ao fazer esse balanço histórico de formação, percebemos a relevância do programa no contexto da Amazônia. O curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) demarca historicamente o seu papel científico e cultural como lugar de questionamento, de invenção do cotidiano e de prática social, assumindo o compromisso ético e político de desnaturalizar e desmistificar a ciência da neutralidade com seus procedimentos meramente técnicos, na lógica da complexidade humana, nesses espaços de formação. O trabalho desenvolvido na pesquisa formação serviu de referência e apoio para compreendermos as situações e os acontecimentos significativos que contribuíram com as rupturas epistemológicas de produzir a ciência da educação. Sabemos de antemão que toda formação é permeada por um jogo de conflito e tensões, consequentemente marcado pela heterogeneidade e complexidade da ação humana.

O movimento representado e orientado pelo remanso das travessias de formação inicial de professores foi um advento que proporcionou um sentido histórico e social. Um acontecimento que exigiu da pesquisadora compreender, nesse recorte de pesquisa, os rumos de chegada que ensejam outras partidas, dando, portanto sentido ao retorno dos objetivos traçados e sintetizar ancoragens que ensejam novos estudos. De acordo com a intenção de pesquisa, podemos contemplar nos percursos da história e da memória os movimentos identitários vivenciados por professores da Amazônia. Podemos então perceber, na singularidade dos protagonistas, os movimentos formadores que dão sentido às suas aprendizagens pessoais e profissionais.

O curso de pedagogia ofertado pelo programa nacional de formação de professores, proporcionado pelo PARFOR, constituiu-se como um lugar de sentido às vozes polifônicas de professores que vivem e contam suas histórias a partir do encontro e da partilha de saberes docentes que forjam nossas identidades pessoais e profissionais.

Nesse cenário, o curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) foi sendo delineado pelos percursos de uma formação diferenciada, a qual teve como possibilidade, o alargamento

histórico e social de uma formação que implica outro modo de pensar os movimentos de construção da formação de professores ao contracenarem com a realidade da Amazônia. Em seus percursos de aprendizagem, os movimentos se desdobram nas dimensões da experiência e da temporalidade biográfica, traçada entre a vida, a formação e o trabalho docente.

Os memoriais de pesquisa-formação docente produzidos pelos professores representam, no conjunto da formação profissional, um diferencial em relação aos cursos regulares de pedagogia da UEA. Trata-se de uma experiência curricular bastante positiva, uma vez que os estudantes já dispõem de uma experiência profissional anterior ao curso. Os memoriais reforçam então a relevância desse dispositivo enquanto prática reflexiva que interliga as dimensões pessoais e profissionais entre o ser, o sentir e o agir.

Assim, as experiências formadoras produzidas revelaram a importância deste dispositivo como instrumento mobilizador da reflexividade docente. Para isso, torna-se relevante ao professor formador compreender o seu papel, no sentido de provocar e desafiar os na construção da escrita e transformação de si. A incorporação dessa prática pela universidade legitima a importância da consciência histórica do papel do professor na sociedade vigente, a partir da história pessoal e profissional concebida nesse contexto. Assim, a opção do curso de Pedagogia/PARFOR/UEA pela construção de memoriais de formação legitima uma prática diferenciada neste espaço educativo, tendo como fruto os movimentos reflexivos importantes na formação dos professores da educação básica.

Na medida do possível, o curso de pedagogia (PARFOR/UEA) marcou sua história institucional, ao profissionalizar um grupo de professores no Médio Solimões que atravessaram e conquistaram, dentro dos limites e possibilidades, uma identidade profissional, modificando de certa forma o sair das margens da história e assim dando continuidade ao seu compromisso social, com a melhoria da educação no estado do Amazonas.

Nas perspectivas de formação inicial e continuada, reafirmamos que a relevância desses estudos contribuirá para o desenvolvimento de futuras pesquisas no âmbito educacional, dando sentido às transformações da sociedade, através do envolvimento de profissionais capacitados para atuar como docentes, nos espaços em que atuam como professores na rede pública de ensino, assim como o engajamento de acadêmicos ingressos e egressos dos cursos de licenciatura ofertados pelo Programa PARFOR, no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria de Fátima; PASSEGI, Maria da Conceição. O processo de biografização em contexto institucional. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da C.; VICENTINI, Paula P. (orgs). Pesquisa (Auto) biográfica: Trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba/PR: CRV, 2013. P.139-156*
- BARBOSA, Walmir de A.; RAMOS, José Ademir G. *Proformar e educação no Amazonas*. Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 edição, Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 213-240.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.
- CARTOGRA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.
- CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In: NÓVOA, Antônio (org.). O método (auto) biográfico e a formação*. RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- COSTA, Camila Brás. *Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável do Jatobá*. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza, 2015.
- FARIA, Lia Macedo de. *Palavra de mulher*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- FIGUEIREDO, Adrin Moura; CHAMBOULEYRON, Rafael; ALONSO, José Luiz Ruiz-Peinado. Dossiê: Amazônia e história global. *Revista Tempo*, [S. l], nº 23/3., set/dez, 2017.
- FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto *et al.* O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 61, nº 3, 2009.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina *et. al.* *Políticas Docente no Brasil: um Estado da Arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GINSBURG, Carlo. *Micro-história e outros ensaios*. Tradução de Antônio Narino. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil S. A., 1991.

GONDIN, Neide. *A invenção da Amazônia*. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

QUEIROZ, Kristian Oliveira de. *A formação histórica do território Tefeense*. Curitiba: CRV, 2015.

Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr., 2020.

_____. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação e Pesquisa*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadora. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p. 373-383, maio/ago., 2006.

_____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Dança piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÉLIS, Isabel. *Profissão docente: uma rede de histórias*. Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, n° 17, maio/jun/ago, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, v. 10, p.7-28, dez. 1993.

MIGNOT, Ana Crystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (orgs). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa dos Santos (Orgs). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOMBERGER-DELORY, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto et. al. *A nova aventura autobiográfica*. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 32-45.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber no singular. Tradução de Eliane Neves Moura. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v.01, n.01, p.133-147, jan./abr., 2016.

_____. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Tradução e revisão científica de Maria da Conceição Passeggi et al. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

_____. Fundamentos epistemológicos pesquisa biográfica em educação. Educação em Revista Belo Horizonte, v.27, n.01 | p.333-346 | abr. 2011

MOREIRA, Josinéia dos Santos; MOTA, Kátia Maria Santos. Memorial de Formação: trajetórias e reflexões de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos*, vol. 5, n° 10, 2017. ISSN 2317-6571.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. O memorial de formação como estratégia de ensino e pesquisa. *Revista Teias*, v. 19, n. 53, abr./jun., 2018.

NÓVOA, Antônio. *Escolas e professores, proteger, transformar e valorizar*. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IATI, 2022.

_____. Os professores e sua formação em tempos de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 08 jan. 2023.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, [S. l.], v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

_____. (org). *Profissão professor*. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. 22. ed. Portugal: Porto Editora, 2014.

_____. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa de. O curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM). 170 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder autotransformador. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar., 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.*. *Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos*. Natal, RN: EDUFRN, 2021.

_____. *et al.* As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 33; 2016.

_____. *et al.* Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr., 2016.

_____. *et al.* (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa em formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIZARRO, ANA. *Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização*. Tradução de Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Vai, 1992, p. 200-212.

_____. Memórias, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REVEL, Jacques. *História e historiografia: exercícios críticos*. Tradução de Carmem Lúcia Druciak. Paraná: UFRP, 2010.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François [*et al.*]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 20ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

PORRO, Antônio. *O povo das águas: ensaios da etno-histórica amazônica*. 2. ed. rev. e atualizada. Manaus: EDUA, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Tese. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____. Diálogos Cruzados sobre pesquisas autobiográficas: análise compreensiva / interpretativa e política de sentido. *Revista Educação: Santa Maria*, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; SOUSA Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto) biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; Mignot, Ana Crystina Venancio (orgs). *História de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

VICENTINI, Paula P. (org). *Pesquisa (Auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba/PR: CRV, 2013.

SALMAN, Ana Karina Dias; LOPÉZ, Giovana Fiorela Zamora; BENTES-GAMA, Michelliny de Matos; ANDRADE, Carlos Mauricio Soares de. *Espécies arbóreas nativas da Amazônia Ocidental Brasileira com potencial para arborização de pastagens*. Porto Velho, RO: EMBRAPA RONDÔNIA, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes e Formação Profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes e Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Fontes documentais

BERTHOLLETIA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. Manaus: UEA, 2015.

HILÉIA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2021. Manaus: UEA, 2015.

JATOBÁ. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2021. Manaus: UEA, 2015.

SUMAÚMA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2015. Manaus: UEA, 2015.

UIRAPURU. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2017. Manaus: UEA, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA)*. Manaus: UEA, 2016/ 2015.

VITÓRIA RÉGIA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Plano de desenvolvimento institucional UEA-2017-2021*. Manaus: UEA, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional. UEA- 2012 a 2016*. Manaus: UEA, 2012.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista dos professores egressos do curso Pedagogia/PARFOR/UEA

1. Perfil pessoal e profissional:

Nome do participante da pesquisa:

Endereço do participante da pesquisa:

Telefone de contato:

Local de Nascimento

Data de Nascimento:

Nome da escola onde trabalha:

Ano de ingresso na escola

Situação Profissional: a) Efetivo () b) () Contrato

Quanto tempo de serviço no magistério:

Ano de ingresso na Pedagogia/PARFOR/UEA

Local onde ocorreu a formação no curso de Pedagogia/PARFOR/UEA

Município:

Ano que concluiu o curso de Pedagogia /PARFOR/UEA:

2. Quais as suas principais motivações que o(a) levaram a participar do Curso de Pedagogia PARFOR-UEA em sua formação continuada?
3. Quais as suas dificuldades e facilidades que você teve na realização do curso?
4. Você considera que o curso de pedagogia foi importante para o desenvolvimento de sua vida profissional, por quê?
5. Em suas trajetórias profissionais, quais os lugares onde você trabalhou? Em que nível de ensino?
6. Das experiências que você presenciou nos lugares de trabalho, qual delas você considera significativas no seu trabalho docente?
7. Em sua opinião, o curso te ajudou a potencializar melhores condições de trabalho docente nos espaços em que atua/atuou como professor/professora?
8. Em que medida você se sente valorizado/desvalorizado como profissional da educação básica nos espaços em que vive? Como você se vê como professor/ professora no contexto em que exerce sua profissão?
9. Quanto às necessidades de mudança na atual sociedade o que você propõe para melhorar este cenário da educação do Estado do Amazonas?

ANEXO A – Carta de anuência da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, anuência à pesquisa de campo a ser realizada pela discente **Cilene de Miranda Pontes**, do Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER UEA/UERJ), a fim de desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado "*Peios memoriais de formação: trajetórias e memórias de professores egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Médio Salimões (2010-2020)*".

Esta autorização está condicionada ao compromisso da doutoranda em utilizar-se dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a Coordenação do DINTER UERJ o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ.

Manaus, 23 de Novembro de 2021.

(Assinado digitalmente)

Profª. Dra. Maria Paula Gomes Mourão
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação