



UFAM

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

FERNANDA PINTO DE ARAGÃO QUINTINO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PARFOR E
AS MUDANÇAS OBJETIVAS E SUBJETIVAS NA VIDA DOS
TRABALHADORES DOCENTES EM ITAMARATI-AM**

Manaus

2023

FERNANDA PINTO DE ARAGÃO QUINTINO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PARFOR E
AS MUDANÇAS OBJETIVAS E SUBJETIVAS NA VIDA DOS
TRABALHADORES DOCENTES EM ITAMARATI-AM**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amazonas
para obtenção do título de Doutora em
Educação.**

**Linha de Pesquisa 2 - Educação,
Políticas Públicas e Desenvolvimento
Regional.**

**Orientadora: Prof. Dra. Arminda Rachel
Botelho Mourão.**

Manaus

2023

Ficha Catalográfica

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

Q7p Quintino, Fernanda Pinto de Aragão
Políticas Públicas de Formação de Professores: : o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM / Fernanda Pinto de Aragão Quintino .
2023
223 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas públicas de formação de professores. 2. Desenvolvimento. 3. Fome. 4. Parfor. 5. Itamarati-AM. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FERNANDA PINTO DE ARAGÃO QUINTINO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PARFOR E
AS MUDANÇAS OBJETIVAS E SUBJETIVAS NA VIDA DOS
TRABALHADORES DOCENTES EM ITAMARATI-AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 31 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Presidente/Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Membro Titular Interno)

Prof. Dr. Márcio de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Membro Titular Interno)

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Universidade Federal do Acre – UFAC (Membro Titular Externo)

Prof.^a Dr.^a Lucinete Gadelha da Costa
Universidade do Estado do Amazonas – UEA (Membro Titular Externo)

Prof. ^a Dr.^a Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas – UEA (Membro Titular Externo)

Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Membro Suplente Interno)

Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo
Instituto Federal do Acre – IFAC (Membro Suplente Externo)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho as mulheres da minha vida: minhas avós, Clara e Rita (*in memoriam*) e a minha mãe, Rosali.

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa científica no Brasil entre os anos de 2018 e 2022 foi um desafio que eu pensei não ser capaz de concluir. Nessa trajetória, pessoas e políticas públicas que criaram instituições e projetos foram a minha base. Desse modo, tentarei aqui agradecer a todos que fizeram parte desse percurso.

Agradeço a Deus, da forma que eu o entendo hoje, sem amarras, sem prisões, sem condenações, que me fortaleceu todas as vezes que eu pensei em desistir, não apenas do doutorado.

Agradeço aos meus ancestrais, e principalmente às minhas ancestrais, que lutaram muito contra diversos tipos de opressão, me possibilitando hoje, chegar até onde sonhei. Hoje eu sei que toda mulher preta é um quilombo.

Agradeço a Rosimario, meu companheiro de sonhos, de vida, de pesquisa e também de criação de um dos nossos maiores bens, nosso filho Luís, aquele que mudou toda a minha vida e que foi promovido a irmão mais velho, pois Lucas está crescendo no meu ventre nesse momento, para completar a nossa existência. Obrigada por acreditar e embarcar nos meus projetos, eu amo você.

Agradeço aos meus pais e meus irmãos pelo carinho, apoio e incentivo durante toda a minha vida acadêmica. Faço aqui um agradecimento especial a minha mãe, que todas as vezes que eu precisei largou tudo na Paraíba e veio ao meu socorro no Amazonas, ela cuidou de mim e da minha casa sem reclamar e com muito amor. Nunca esquecerei isso.

Agradeço às minhas tias e alguns primos que torcem pelo meu sucesso profissional e pessoal, em especial às minhas tias Rosângela e Graça, que simbolizam de forma maior esse apoio.

Agradeço as políticas públicas de educação que me trouxeram até aqui, e em especial agradeço ao Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e à ex-presidente Dilma Vana Rousseff. Ainda vou agradecer pessoalmente as transformações que as medidas adotadas nos governos de vocês trouxeram a minha vida e a da minha família.

Agradeço a minha orientadora, Arminda Rachel Botelho Mourão, pela forma como conduziu a minha orientação, pela compreensão em tantos momentos que eu precisei e principalmente pelo exemplo de pesquisadora, professora e mulher que é para mim.

Agradeço aos membros das bancas da qualificação e da defesa, suas contribuições e experiência foram e são muito importantes para a construção desse trabalho final de doutoramento.

Agradeço aos professores do PPGE/UFAM. Aos que me deram aula, nunca esquecerei o quanto foram essenciais a minha construção enquanto pesquisadora, e aos que não me deram aula, mas que tive o prazer de conviver nas 4 edições do SEINPE, agradeço as trocas e os aprendizados.

Agradeço a UFAM, a PROPESP, a FACED e ao PPGE, me sinto honrada em ter realizado meu doutoramento nesses espaços de formação.

Agradeço a FAPEAM e a CAPES pelo financiamento do programa onde realizei essa formação.

Agradeço às pessoas que me auxiliaram na pesquisa de campo em Itamarati e que não mediram esforços para me enviar documentos, em especial a Katilândia, professor Cosmo, Meire, Leonardo, Maria Castro e Mário Jorge.

Agradeço grandemente aos 42 integrantes da turma de Pedagogia de Itamarati-AM que iniciou em 2016. Obrigada por compartilharem comigo não apenas informações da pesquisa, mas também a vida de vocês. Acreditem, vocês são a razão dessa pesquisa existir e também os responsáveis pela professora que eu sou hoje.

Agradeço aos colegas de turma que foram meus companheiros por um período muito importante da minha formação. Em especial agradeço a Regina, Leogete, Iran e Cristina que sempre estiveram ao meu lado nos últimos anos. Também a Michele, Iraci e Cris Bruce que são pessoas que não esquecerei jamais.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Educação pelas trocas, aprendizado, risadas e confraternizações que também são fundamentais na formação de uma pesquisadora.

Agradeço a todos os amigos que me incentivam, apoiam e se fazem presentes na minha vida, representados aqui por Thiago, Elizane, Wesleia e Aldenor.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao Universo a possibilidade de conhecer o estado do Amazonas e uma parte de sua riqueza natural. O rio Juruá é sem dúvidas a maior maravilha natural que os meus olhos já tiveram a oportunidade de ver. Eu sou muito abençoada.

Eu amo esse rio das selvas
Em suas restingas meus olhos
passeiam
O meu sangue nasce nas suas
entranhas
E nos seus mistérios meus olhos
vagueiam
[...]
Amazonas, Amazonas, Amazonas meu
amor
Tu és pra mim, meu amor

(Chico da Silva)

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PARFOR E AS MUDANÇAS OBJETIVAS E SUBJETIVAS NA VIDA DOS TRABALHADORES DOCENTES EM ITAMARATI-AM

RESUMO

Esta pesquisa, é resultado de um trabalho doutoral desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, tendo como objetivo analisar a importância do PARFOR como política pública de formação de professores em Itamarati-AM. A influência dos Organismos Internacionais nas políticas públicas de formação de professores no país, destacadamente a partir da década de 1980 e o alinhamento ideológico nacional ao neoliberalismo se refletem na criação do programa analisado. O funcionamento do PARFOR no estado do Amazonas apresenta especificidades ligadas às questões geográficas e as dimensões territoriais que ele apresenta. A turma analisada foi a primeira a cursar Pedagogia no município e apresenta como especificidade o fato de todos os seus integrantes estarem em sala de aula, ao iniciar o curso, nas zonas rurais do município, nos territórios ribeirinhos, das águas, e florestas. As categorias centrais desta pesquisa são: Políticas Públicas de Formação de Professores, Trabalho Docente, Mudanças objetivas e subjetivas, Desenvolvimento e a categoria que emergiu durante a partir dos dados analisados: a Fome. Foram utilizados como fonte memoriais docentes produzidos pela turma, questionários, registros fotográficos, documentos, mapas, pesquisa de campo, teses, dissertações, artigos e livros. Como metodologia de análise direcionada aos memoriais, utilizamos a Análise Temática, proposta por Souza (2019). O materialismo histórico dialético orientou nossas escolhas teóricas, conceituais, e procedimentais, na busca pela compreensão do concreto pensado, indo além da aparência. Diante da precarização do trabalho docente nas zonas rurais do interior do município analisado, afirmamos que a escolha e permanência no trabalho docente por indivíduos sem formação específica, com baixos salários e acumulando funções, em locais isolados e distantes da sua casa e família, teve na fome seu motivador central, o que denominamos de *geografia da fome*. É preciso pensar a formação de professores de forma mais humanizada, real, socialmente referenciada nas necessidades das classes menos favorecidas, que são as mais atingidas por essas políticas. Defendemos que o PARFOR enquanto política pública nacional de formação de professores, trouxe mudanças significativas para a vida profissional e social da turma analisada, todavia, a falta de fiscalização dos acordos com as prefeituras para o funcionamento dos cursos, por parte da instituição promotora, e as interferências de atores da política local na empregabilidade docente prejudicam o pleno desenvolvimento dessa política.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de formação de professores. Desenvolvimento. Fome. PARFOR. Itamarati-AM.

PUBLIC TEACHER TRAINING POLICIES: PARFOR AND THE OBJECTIVE AND SUBJECTIVE CHANGES IN THE LIFE OF TEACHING WORKERS IN ITAMARATI-AM

ABSTRACT

This research is the result of a doctoral work developed in the Graduate Program in Education, at the Federal University of Amazonas, in the Education, Public Policy and Regional Development Research Line, with the objective of analyzing the importance of PARFOR as a public training policy. of teachers in Itamarati-AM. The influence of International Organizations on public policies for teacher training in the country, notably from the 1980s onwards, and the national ideological alignment with neoliberalism are reflected in the creation of the analyzed program. The functioning of PARFOR in the state of Amazonas presents specificities linked to geographic issues and the territorial dimensions that it presents. The group analyzed was the first to study Pedagogy in the municipality and has the specificity of the fact that all its members are in the classroom, when starting the course, in the rural areas of the municipality, in riverside territories, waters, and forests. The central categories of this research are: Public Policies for Teacher Training, Teaching Work, Objective and Subjective Changes, Development and the category that emerged during the period from the analyzed data: Hunger. Teaching memorials produced by the class, questionnaires, photographic records, documents, maps, field research, theses, dissertations, articles and books were used as sources. As an analysis methodology directed to the memorials, we used the Thematic Analysis, proposed by Souza (2019). Dialectical historical materialism guided our theoretical, conceptual, and procedural choices, in the search for understanding the concrete thought, going beyond appearance. Faced with the precariousness of teaching work in rural areas in the interior of the municipality analyzed, we state that the choice and permanence in teaching work by individuals without specific training, with low wages and accumulating functions, in isolated places and far from their home and family, had in hunger its central motivator, what we call the geography of hunger. It is necessary to think about teacher training in a more humanized, real way, socially referenced in the needs of the less favored classes, which are the most affected by these policies. We argue that PARFOR, as a national public policy for teacher training, brought significant changes to the professional and social life of the group analyzed, however, the lack of inspection of agreements with city halls for the operation of courses, by the promoting institution, and the interference of local political actors in teacher employability undermines the full development of this policy.

KEYWORDS: Public policies. Teacher training. Development. Hunger. PARFOR. Itamarati-AM. Teaching work.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE: EL PARFOR Y LOS CAMBIOS OBJETIVOS Y SUBJETIVOS EN LA VIDA DE LOS TRABAJADORES DOCENTES EN ITAMARATI-AM

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de un trabajo de doctorado desarrollado en el Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Federal de Amazonas, en la Línea de Investigación Educación, Políticas Públicas y Desarrollo Regional, con el objetivo de analizar la importancia del PARFOR como política pública de formación de profesores en Itamarati-AM. La influencia de los Organismos Internacionales en las políticas públicas de formación docente en el país, notablemente a partir de la década de 1980, y el alineamiento ideológico nacional con el neoliberalismo se reflejan en la creación del programa analizado. El funcionamiento del PARFOR en el estado de Amazonas presenta especificidades vinculadas a cuestiones geográficas y las dimensiones territoriales que presenta. El grupo analizado fue el primero en estudiar Pedagogía en el municipio y tiene la especificidad de que todos sus integrantes están en el aula, al iniciar el curso, en las zonas rurales del municipio, en territorios ribereños, de aguas y bosques. Las categorías centrales de esta investigación son: Políticas Públicas de Formación Docente, Trabajo Docente, Cambios Objetivos y Subjetivos, Desarrollo y la categoría que emergió en el período a partir de los datos analizados: Hambre. Se utilizaron como fuentes memorias didácticas producidas por la clase, cuestionarios, registros fotográficos, documentos, mapas, investigaciones de campo, tesis, disertaciones, artículos y libros. Como metodología de análisis dirigida a los memoriales, se utilizó el Análisis Temático, propuesto por Souza (2019). El materialismo histórico dialéctico orientó nuestras elecciones teóricas, conceptuales y procedimentales, en la búsqueda de comprender el pensamiento concreto, más allá de la apariencia. Ante la precariedad del trabajo docente en las zonas rurales del interior del municipio analizadas, planteamos que la elección y permanencia en el trabajo docente por parte de individuos sin formación específica, con bajos salarios y acumulando funciones, en lugares aislados y alejados de su hogar y familia, tenía en el hambre su motivador central, lo que llamamos la geografía del hambre. Es necesario pensar la formación docente de una forma más humanizada, real, socialmente referenciada en las necesidades de las clases menos favorecidas, que son las más afectadas por estas políticas. Argumentamos que el PARFOR, como política pública nacional de formación docente, trajo cambios significativos en la vida profesional y social del grupo analizado, sin embargo, la falta de fiscalización de los convenios con los ayuntamientos para la operación de los cursos, por parte de la institución promotora, y la injerencia de los actores políticos locales en la empleabilidad docente socava el pleno desarrollo de esta política.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas. Formación de profesores. Desarrollo. Hambre. PARFOR. Itamarati-AM. Trabajo docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Amarração da Pesquisa.....	47
Quadro 2 - Programas do MEC voltados à Formação de Professores.....	62
Quadro 3 – Marcos regulatórios na formação de professores no governo Lula antes do Parfor (2003 - 2008)	68
Quadro 4 – Representantes do FEPAD/AM	79
Quadro 5 - Pesquisas sobre Formação de professores e Amazonas na BDTD.....	95
Quadro 6 – Teses depositadas na BDTD até julho de 2022 que discutem o PARFOR no estado do Amazonas.....	96
Quadro 7 – Turmas concluídas Pedagogia PARFOR/UFAM.....	101
Quadro 8 – Atuação do PARFOR/UFAM (2010-2019)	104
Quadro 9 – Alunos formados PARFOR/UEA.....	110
Quadro 10 – Alunos ativos PARFOR/UEA.....	113
Quadro 11 – Cursos aprovados pelo PARFOR para 2022 e 2023 no Amazonas	115
Quadro 12 – Cursos superiores já concluídos em Itamarati-AM	118
Quadro 13 – Escolas públicas no município de Itamarati-AM de acordo do o Qedu	130
Quadro 14 – Escolas Indígenas em Itamarati-AM (2023)	151
Quadro 15 – Trabalho para subsistência dos AP antes da docência	162
Quadro 16 – Empregabilidade e trabalho docente entre os AP durante o curso de Licenciatura em Pedagogia	171
Quadro 17 – Ganhos sociais e profissionais após a conclusão do curso segundo a pesquisadora	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mesorregiões e Microrregiões do Amazonas	86
---	----

IMAGENS

Imagem 1 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM	29
Imagem 2 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM: início da vazante	30
Imagem 3 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM: vista em direção ao rio Juruá	31
Imagem 4 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM: vista em direção à floresta	32
Imagem 5 – Prédio do CETAM/Itamarati (2019)	33
Imagem 6 – Escola Estadual Francidene Soares Barroso	130
Imagem 7 – Escola Estadual Santos Dumont	131
Imagem 8 – Escola Municipal Padre Guilherme Burmanje	132
Imagem 9 - Escola Municipal Professor Magide Teixeira de Paula	133
Imagem 10 – Placa de identificação da Escola Municipal Prof. Magide Teixeira de Paula	133
Imagem 11 - Escola Municipal Francisca Gomes Lobo	134
Imagem 12 - Escola Municipal Juraci Fernandes de Oliveira	134
Imagem 13 - Creche Municipal Santa Luzia	135
Imagem 14 – Construção do mapa de deslocamento para as escolas da zona rural	138
Imagem 15 – Mapa pronto para envio aéreo	139
Imagem 16 – Legenda do mapa	142
Imagem 17 – Escolas da zona rural de Itamarati (parte de baixo) – 2022.....	144
Imagem 18 - Escolas da zona rural de Itamarati (parte de cima) – 2022	145
Imagem 19 – Escola Municipal Helena Pereira de São Bento (comunidade Dona Nenê)	148
Imagem 20 – Escola Municipal São Sebastião (comunidade São Sebastião).149	
Imagem 21 – Lista dos professores das escolas indígenas em Itamarati (2023) – 1.....	155

Imagem 22 - Lista dos professores das escolas indígenas em Itamarati (2023) – 2	156
Imagem 23 – Escola Municipal Indígena Mahari Deni (comunidade/aldeia Morada Nova)	157
Imagem 24 – Escola Municipal Indígena Asahira Maka Deni (comunidade/aldeia Nova Morada)	157
Imagem 25 – Capa do livro publicado com os Acadêmicos Professores durante a pesquisa	192
Imagem 26 – Entrega do livro da turma para as escolas da cidade	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de docentes em sala de aula no Amazonas em 2007 por escolaridade	90
Tabela 2 – Número de docentes por etapa de ensino no Amazonas em 2021	97

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de cursistas matriculados no Parfor da UEA entre 2009 e 2022	110
Gráfico 2 – Ganhos profissionais trazidos pela conclusão do curso.....	181
Gráfico 3 – Ganhos sociais trazidos pela conclusão do curso	185

MAPAS

Mapa 1 – Mapa do Amazonas com destaque no município de Itamarati	27
Mapa 2 – Mapa do Brasil com divisão política por estado e regiões	85
Mapa 3 – Mapa hidrográfico do Amazonas	87
Mapa 4 – Mapa da Área de atuação de serviços públicos em Itamarati	128
Mapa 5 – Mapa de Itamarati-AM com destaque na zona rural (construído pelos professores da zona rural)	141

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
AP - Acadêmicos Professores
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAN – Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta
CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EaD – Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FACED - Faculdade de Educação
FEPADs - Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/
Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas
Brasileiras
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e
de Valorização do Magistério
IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Fundação
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MST - Movimento Sem Terra
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI - Organismos Internacionais
OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAR - Planos de Ações Articuladas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico
PIATI - Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME – Plano Municipal de Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBEX - Programa de Extensão Universitária
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRP - Programa de Residência Pedagógica
PF - Professores Formadores
PT - Partido dos Trabalhadores
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Desporto/Amazonas
SEMED/Itamarati – Secretaria de Educação do Município de Itamarati
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Memorial, temática da pesquisa e justificativa	16
1.2 O local da pesquisa	28
1.3 Caminhos metodológicos	36
1.4 Organização da tese	50
2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	54
2.1 A hegemonia neoliberal na construção das Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil	54
2.2 Programas Federais de Formação de Professores no Brasil	63
3 O FUNCIONAMENTO DO PARFOR NO ESTADO DO AMAZONAS	87
3.1 O PARFOR na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e no Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	102
3.2 O funcionamento do PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	107
3.2.1 O perfil da primeira turma do curso de Pedagogia PARFOR/UEA no município de Itamarati-AM	120
4 ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM ITAMARATI-AM	131
4.1 A estrutura organizacional escolar pública em Itamarati na zona urbana	131
4.2 Escolas da zona rural do município	140
4.1.2 As escolas indígenas em Itamarati	153
5 MUDANÇAS OBJETIVAS E SUBJETIVAS OCORRIDAS COM OS ACADÊMICOS PROFESSORES EM ITAMARATI-AM	163
5.1 Condições materiais de existência: a íntima e cruel relação entre a fome e o ingresso no trabalho docente nas zonas rurais do município	165
5.2 Transformações nas relações sociais e nas práticas docentes dos alunos-professores durante o curso de Pedagogia	174
5.3 Formação e Desenvolvimento: mudanças objetivas e subjetivas na vida dos professores após a conclusão do curso	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	211

1 INTRODUÇÃO

O que move uma pesquisadora? Como surge a escolha de um tema de pesquisa doutoral? Um problema de pesquisa em Educação é mesmo um problema a ser investigado ou é a necessidade da pesquisadora fazer uma denúncia social? Essas questões me assolaram por boa parte do doutorado, principalmente ao passo que a pesquisa foi se tornando mais intensa e as leituras foram se dando numa quantidade e qualidade maior - no que se refere as análises e criticidade adquirida com as aulas dos professores do curso, as conversas e análises realizadas com os colegas do doutorado -, bem como, e principalmente, com o contato e envolvimento com os participantes da pesquisa.

Quem faz a pesquisa? Quando? E para quê? Responder a essas questões é uma marca da pesquisa qualitativa, pois somos fruto do nosso percurso, das estruturas que nos formam e também das nossas escolhas, e todo esse arcabouço faz parte do método científico. Por isso foi preciso contextualizar o problema a ser analisado antes de apresentar o objetivo central da pesquisa.

Escolhi escrever a primeira seção dessa pesquisa em primeira pessoa, mesmo entendendo que o pensamento, a história, o conhecimento científico, bem como a própria memória são construídas coletivamente. Esse texto traz muito de mim, a pesquisadora, muito das minhas marcas, dores, anseios, lutas e escolhas, por isso foi escrita desse modo.

1.1 Memorial, temática da pesquisa e justificativa

Sou mulher, negra, nordestina, mãe e professora, é assim que eu me identifico. Venho de uma família pobre, interracial e cristã do interior da Paraíba (Campina Grande). A importância dessas informações estarem no meu texto final do doutorado é simples (ou não): meu lugar de fala reflete as minhas experiências, a minha formação, as minhas lutas, as minhas construções e

reconstruções de postura científica e profissional, mas principalmente, mostram que nenhum texto é escrito sem intencionalidade e sem um contexto social, uma estrutura que o permitiram.

Iniciei minha primeira graduação, Licenciatura em História, no ano de 2004, com 19 anos. Naquele ano a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tinha acabado de ser desmembrada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pela Lei nº 10.419/2002 (BRASIL, 2002), período em que se iniciava o processo de expansão do ensino superior no Brasil, que era governado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva¹ que tinha como objetivo a democratização do acesso e permanência, a partir da reestruturação e expansão da rede federal de ensino, matrículas e dos cursos nas universidades federais, bolsas nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e da política de cotas (DEUS, 2008). Meu percurso formativo e profissional é fruto de diversas políticas educacionais criadas ou desenvolvidas no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) neste país (2002- 31 de agosto de 2016²).

Logo nos primeiros dias de aula no ensino superior, entendi que a realidade de uma universidade, ainda que pública, era bastante desigual no que se refere ao acesso e a permanência. Enquanto alguns colegas de turma tinham um carro para ir às aulas, dinheiro para comprar todos os livros e fotocópias indicadas, outros tinham que escolher entre pagar o ônibus ou comprar as cópias dos textos. O Brasil enquanto nação surgiu da exploração dos povos originários e da escravização dos povos sequestrados do Continente Africano e mesmo se passando mais de um século que foi decretada e sancionada a lei que declarou a extinção da escravização de pessoas no país (Lei 3.353/1888), a Lei Áurea, pouca coisa mudou na estrutura da sociedade brasileira. Para Souza (2017) é a escravidão que marca de fato a sociedade brasileira e a desigualdade. São as

¹ Luís Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil representante do Partido dos Trabalhadores por dois mandatos consecutivos, de 2002 até 2006 e de 2007 até 2011. Foi reeleito na eleição de 2022 para Presidente da República, sendo o atual presidente do país.

² Data do golpe político sofrido pela então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, acusada injustamente de cometer crime de responsabilidade fiscal por ter tomado empréstimo junto a instituição financeira controlada pela União e pela abertura de créditos suplementares sem autorização do Congresso Nacional (BRASIL, 2016). De acordo com Franca (2000) a lei e os aparelhos do Estado foram usados para a retomada da velha ordem política dominante e que voltou a ser dirigente do Brasil após esse processo.

restrições estruturais e conjunturais (de origem política, econômica ou social) que tendem a condicionar as desigualdades que existem no país e para entendermos é preciso analisar o presente e as heranças vergonhosas do passado do nosso país (DEDECCA, 2010).

Durante os quase 7 (sete) anos que estive como estudante na UFCG, primeiro na licenciatura, depois no bacharelado e em seguida na Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais (2010-2011), pude vivenciar a educação de diversas formas: Havia incentivo a participação de discentes em eventos, com custas de passagens e diárias pagas pela universidade, bem como o incentivo à pesquisa que me proporcionaram a oportunidade de participar de diversos programas voltados aos estudantes de graduação, com bolsas para incentivar a participação e garantir, de certo modo, a permanência dos estudantes na instituição num turno em que não estávamos em aulas, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa de Extensão Universitária (PROBEX) e o Programa de Monitoria Acadêmica. Fui bolsista e voluntária dos três programas. Todavia, foi durante a minha participação num projeto onde inicialmente fui voluntária que a minha experiência mais marcante com a educação até os dias de hoje, ocorreu.

Integrei por 4 (quatro) anos um programa interdisciplinar que realizava diversas ações referentes ao ensino, pesquisa e extensão universitária com idosos. O Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade (PIATI), depois tendo seu nome modificado diversas vezes e adaptado aos novos objetivos do programa. Pude participar, oficialmente, de 2 (dois) projetos dos vários existentes nesse espaço universitário: um que trabalhava com idosos asilados e outro onde alfabetizávamos adultos e idosos com o método que o grande professor Paulo Freire desenvolveu na década de 1960 e alfabetizou centenas de pessoas nos acampamentos do Movimento Sem Terra (MST).

Essas experiências possíveis por todo um contexto de investimento em educação e ciência, possíveis por ações e políticas de governo, transformaram meu entendimento de mundo e conseqüentemente a minha existência. Os sentidos que o trabalho teria para mim foram (e são) completamente atravessados de forma visceral por essas experiências de pesquisa e extensão

universitária. A busca por proporcionar autonomia e liberdade aos jovens, adultos e idosos que participavam das ações extensionistas dos programas que fiz parte, me fez esperar, lutar, construir, ir atrás, juntar-me com outros para buscar dias melhores (FREIRE, 1992).

Durante a licenciatura e o bacharelado em História também fui professora no Pré-Vestibular Solidário da UFCG, um projeto de extensão universitária onde alunos das licenciaturas, da pós-graduação e egressos da universidade ministravam aulas no período noturno aos moradores dos arredores da instituição que viviam em situação de vulnerabilidade social. Essa experiência me fez perceber que a universidade pode ter diversos e cruéis sentidos para quem adentra os seus portões, e estar lá na condição de aluna na graduação e professora (ainda em formação) de pessoas com a mesma condição social que a minha, e que, assim como eu, almejavam alcançar através da formação universitária uma mudança de vida, a liberdade da opressão da exploração social, me fez entender que eu só seria verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercavam fossem igualmente livres, pois, isso faria a minha liberdade ter um sentido e um significado mais concreto e mais profundo, pois a minha dignidade, entendida também como liberdade, só será confirmada quando todos tiverem acesso a ela (BAKUNIN, 1999).

No ano seguinte ao término da graduação em História, entrei no Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Fiz parte da segunda turma do curso, que havia sido iniciado em 2009 devido às políticas de incentivo e fomento à abertura de cursos em nível de pós-graduação no país. Minha pesquisa de mestrado buscou analisar a Extensão Universitária enquanto uma política pública educacional instrumentalizadora e possibilitadora do desenvolvimento social de idosos. Foi uma pesquisa voltada a um grupo etário socialmente marginalizado e fragilizado em nossa sociedade, mas que tiveram a oportunidade, ainda que tardiamente, de ingressar na universidade, a partir da participação em projetos e ações extensionistas que os auxiliou a alcançar desenvolvimento social em diversas áreas de suas vidas, como comprovado na pesquisa (PINTO, 2012).

A minha vida profissional iniciou formalmente assim que concluí a graduação, quando fui convidada a trabalhar como professora de História, Sociologia e Filosofia numa escola confessional (evangélica) e privada, com todas as turmas da instituição. Foi uma prova de resistência para uma professora recém-formada que passava até 30 dias trabalhando com o salário atrasado. Não concluí o ano na instituição e pedi demissão. Poucos meses após, já no mestrado, tive a experiência de trabalhar num programa federal chamado Projovem Trabalhador³, um dos programas realizados na linha das reformas orientadas para o mercado dos governos neodesenvolvimentistas (BOITO Jr, 2012).

O salário que eu recebia pelo meu trabalho possibilitou a minha permanência no mestrado, uma vez que apenas no segundo ano do curso tive acesso a bolsa de pesquisa. A minha maior dificuldade em trabalhar e cursar o mestrado se deu pelo fato de que ambos aconteciam no mesmo horário, e para que isso fosse possível, a minha mãe, que também é professora (de Teologia), precisou por diversas vezes me substituir no trabalho para que eu pudesse assistir as aulas do mestrado.

Nos dois anos e meio que duraram o curso também tive a oportunidade de ser bolsista e participar do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), sendo intercambista na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-Paraná), em Curitiba. Conhecer um estado da região sul do Brasil na condição de mestranda me possibilitou diversas constatações, mas a principal se deu no sentido de compreender que as desigualdades sociais, a pobreza, a

³ Um dos programas de qualificação profissional e social do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado em 2005, no governo Lula, contemplava jovens entre 15 e 29 anos. Em 2008 foi modificado para Projovem Integrado, atendendo quatro modalidades de diferentes: Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; Projovem Urbano; Projovem Campo - Saberes da Terra e Projovem Trabalhador. A faixa etária atendida também foi expandida, em alguns casos, para os limites de 15 e de 29 anos. O Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo era coordenado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome; o Projovem Urbano e o Projovem Campo - Saberes da Terra pelo Ministério da Educação; e o Projovem Trabalhador pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Essa modalidade tinha por objetivo preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional. O público-alvo eram jovens com idade entre 18 e 29 anos que já haviam concluído o ensino fundamental, que estivessem em situação de desemprego, e fossem membros de famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo. Os participantes recebiam um auxílio no valor de R \$600,00, em seis parcelas de R \$100,00, mediante comprovação da frequência aos cursos de qualificação (NUNEZ, 2015).

fome, o preconceito e a distinção social são projetos criados e executados para perpetuar a força do capital, garantindo aos seus detentores a continuidade desse projeto opressor, desalentador e cruel em que vivemos. O Patrimonialismo e o Culturalismo racista estão extremamente naturalizados no cotidiano do nosso país (SOUZA, 2017).

Após o término do mestrado trabalhei como funcionária temporária na rede municipal de educação de Campina Grande, lecionando a disciplina de História para estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental durante 6 (seis) meses. Fui lotada numa escola que tinha condições extremamente precárias de existência, não havia pias no banheiro, vidros nas janelas, portas em todas as salas e a violência era uma realidade constante na escola e no bairro de que ela fazia parte.

Ao mesmo tempo em que trabalhei na escola acima citada fui selecionada para ser professora do Projovem Urbano⁴. Para realizar a formação de duas semanas em horário integral e não perder essa oportunidade de ter um contrato de trabalho de 2 (dois) anos, precisei mais uma vez que a minha mãe me substituísse na escola. Mais uma vez a minha rede de apoio familiar, materializada na minha mãe, me sustentou para que eu pudesse galgar melhores condições de trabalho e também um salário maior.

Com o término do contrato com a secretaria de educação, onde eu trabalhava durante o turno matutino, iniciei o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFCG, onde tinha aulas durante duas manhãs e 03 tardes por semana. Também continuei trabalhando no Projovem Urbano todos os dias da semana, durante a noite e em universidades privadas nos finais de semanas, em cursos de graduação e pós-graduação em várias cidades da Paraíba e do Rio Grande do Norte.

⁴ Parte integrante da Política Nacional de Juventude dos governos do PT, o Projovem Urbano articulava elevação de escolaridade (conclusão do ensino fundamental), qualificação profissional e ação comunitária aos jovens entre 18 e 29 anos que foram excluídos do sistema de ensino na idade certa. Os alunos com frequência atestada pelos professores (ao menos 75%), juntamente com a realização de atividades semanais, tinham concedido pelo Governo Federal um auxílio financeiro de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, durante todo o período do curso (18 meses), o que auxiliaria tanto um possível deslocamento como também nas despesas com material escolar (QUINTINO, 2015).

Foi um período onde a alienação do trabalho marcou a minha prática docente, pois no sistema de produção capitalista o trabalhador, na busca por obter seu sustento e ter uma vida digna, acaba por não dispor de tempo livre para construir seu pensamento de modo a agir racionalmente, uma vez que a cada dia que se passa, com a venda da sua força de trabalho, as jornadas começam a ser cada vez mais exaustivas para conseguir as suas condições materiais de existência, tornando-os cada vez mais produtivo e menos pensante (MARX, 1983). Nessa lógica de alienação, tranquei o curso de Ciências Sociais para ter mais tempo livre para realizar outros trabalhos ou ter outros empregos.

De acordo com Silva, Lima e Oliveira (2018, p. 43),

Na sociedade capitalista, o trabalho, apropriado pelo mercado, perde, dentro das relações estabelecidas pelo sistema econômico, seu caráter de produtor do conhecimento necessário à humanização. Diante disso, a educação, apropriada pela classe burguesa e alinhada ao capitalismo, defende que não há a necessidade de o trabalhador ser dotado de conhecimento, sendo suficiente apenas, a instrução necessária para operar na indústria ou em outro ofício que atenda o sistema financeiro vigente. Dessa forma, vislumbra-se a necessidade de construção de uma educação que ultrapasse as demandas do capital e encaminhe os indivíduos para o processo de humanização.

E foi nessa lógica de compreensão da alienação sobre o trabalho e o papel do capitalismo, junto a busca por um emprego que me proporcionasse a estabilidade financeira que eu almejava, que dois anos após concluir o mestrado vim à Manaus prestar concurso para a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), em agosto de 2014, voltando apenas nos últimos dias de 2015 para tomar posse do cargo de professora na mencionada secretaria e iniciar a minha vida na educação amazonense. Em Manaus trabalhei em escolas públicas militares, mas foi no final de 2016, após entregar meu currículo na coordenação geral do PARFOR da UEA, que fui convidada a ministrar uma disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia, iniciando assim o meu trabalho como professora colaboradora na instituição em fevereiro de 2017.

O Amazonas é um estado gigante em diversos quesitos. Em espaço territorial, com 1.559.167,878 km² (IBGE, 2022); em quantidade de rios (Solimões, Amazonas, Negro, Branco, Madeira, Purús, Juruá, entre outros); em

diversidade de povos indígenas; em belezas e em cultura. Tamanha grandeza assusta quem pouco conhecia sobre a região norte do país e menos ainda sobre o estado do Amazonas. Minha experiência em Manaus, baseada no trabalho e poucos momentos de lazer, até então não me permitiram conhecer a fundo os significados dessas grandezas que só se fizeram aparentes para mim após as viagens a trabalho pelo PARFOR, a partir de fevereiro de 2017.

O primeiro município que conheci pelo programa foi o de Itamarati. Quase uma ilha no meio do Rio Juruá. A ida até lá por si só já foi para mim uma aventura. Só é possível chegar lá de barco, numa viagem que dura aproximadamente entre 10 e 14 dias, saindo de Manaus, a depender do volume de água do rio, ou de táxi aéreo que vai duas vezes na semana para a cidade. Uma aeronave monomotora (Cessna Caravan C- 208B), aparentando bastante tempo de uso e com 9 (nove) lugares, além do piloto e copiloto. Voa baixo em relação às aeronaves que estava acostumada a embarcar em grandes aeroportos⁵, o que me deixou e sempre me deixa com a impressão que estamos perto demais da copa das árvores em alguns momentos da viagem. Nesse primeiro momento iniciava a minha virada epistemológica sobre a formação de professores. As condições do próprio transporte para os Professores Formadores (PF)⁶ já me proporcionaram diversos questionamentos que mais adiante farei a exposição.

O principal impacto que a minha ida à Itamarati em 2017 me trouxe diz respeito a precarização das condições de trabalho e vida dos Acadêmicos Professores (AP)⁷. No ano em questão a cidade se encontrava em situação caótica, esgoto a céu aberto nas ruas centrais e lixo acumulado nas ruas. No meu planejamento para a disciplina “Antropologia e Educação na Amazônia”

⁵ Um Boeing 737-800 pode atingir 12 mil metros, já o Cessna 208 Caravan voa até o máximo de 7.600 metros, mas ele não tem a cabine pressurizada, por isso geralmente os voos têm a altitude próxima a 3 mil metros (GAZETA DO POVO, 2019).

⁶ Nessa pesquisa os professores que atuam na formação docente pelo PARFOR serão denominados de Professores Formadores (PF).

⁷ Nessa pesquisa os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela UEA, através do PARFOR, que já atuavam como professores, mas não tinham formação em Normal Superior ou Superior em qualquer outro curso, foram denominados de Acadêmicos Professores (AP), uma vez que a minha relação com eles se deu primeiro por eu ser uma das PF deles no curso e em seguida, pela pesquisa que desenvolvi. A escolha do termo acadêmico para me referir a eles também se deu em respeito a forma pela qual eles se denominavam e demonstravam com muito orgulho de serem chamados assim, pois o peso desse termo para a realidade em que eles viviam é muito grande e significativo.

preparei um questionário diagnóstico para ter um conhecimento maior da turma, o que se tornou uma prática minha. A partir de então sempre aplico no primeiro dia de aula em todas as turmas do PARFOR que vou pela primeira vez o mesmo questionário⁸.

Esse instrumento apresenta questões referentes a dados socioeconômicos, o perfil profissional docente, dados sobre a atuação profissional, dados sobre as expectativas com o curso e as possíveis transformações que eles acreditavam que viveriam ou não. Pessoas que diziam não gostar de trabalhar como professor, que se sentiam humilhados em relação aos colegas que trabalhavam na sede do município, uma vez que toda a turma era composta por professores que estavam em atuação nas zonas rurais do município. Foi bastante chocante. Mas foi também o momento em que uma parte do que viria a se transformar na questão central da minha pesquisa doutoral surgiu: participar do PARFOR tem trazido desenvolvimento profissional e pessoal aos AP?

Pouco mais de um ano depois eu já tinha ido a 3 (três) municípios diferentes ministrar aulas pelo PARFOR e por mais similaridades que esses locais tivessem entre si nenhum tinha a especificidade de ser formada unicamente por docentes que lecionavam nas zonas rurais do município.

Inicialmente denominei a turma pesquisada como professores da Educação do Campo, pois de acordo com o Decreto nº 7.352/2010, que estabeleceu a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA –, as populações do campo são formadas, entre outros grupos, por ribeirinhos, trabalhadores assalariados rurais, os povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, ou seja, o público alvo dos EP da turma de Pedagogia em Itamarati, uma vez que o mesmo decreto também determina que a escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –

⁸ Antes de aplicar esse instrumento nas turmas eu explico meu objetivo e solicito que aqueles que queriam responder, me autorizem a utilizar as respostas em pesquisas acadêmicas, assinando um termo de autorização para tal, onde garanto o anonimato dos mesmos.

IBGE –, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010). Contudo, devido a nomenclatura utilizada no estado, decidimos nos referir aos participantes da pesquisa como: professores das zonas rurais do município de Itamarati-AM.

Utilizarei o termo “professor da zona rural” me referindo aos professores que trabalham nas zonas rurais do município, pois além da ponderação da banca, é dessa forma que os moradores do Amazonas se referem a quem trabalha nas regiões de florestas, nos alagados, nas comunidades ribeirinhas, nas regiões de várzea e em todas as localidades fora da sede do município. É também assim que os participantes da pesquisa se referem a si mesmos no memorial que escreveram e nas respostas nos questionários, por isso esse termo também aparece nas questões elaboradas por mim nos questionários, de modo a ser entendida quando me referia ao trabalho e ao local profissional que ocupavam.

Em 2018, após uma greve histórica dos servidores da educação estadual no Amazonas⁹, onde passei junto com os colegas de luta e militância mais de 30 dias na rua, sob sol e chuva, pude compreender o que Marx (1983) quis dizer com “os homens são o que eles fazem”. Vi o quanto colegas de profissão condenavam os que estavam na greve, logo no início dela, julgavam como falta de compromisso com os alunos, eram passivos em aceitar a situação de estar há quatro anos sem aumento salarial, e ainda assim assumiram um discurso de que os patrões, leia-se o governador, daria esse aumento de qualquer jeito, sem precisar entrar em greve. Mas aos poucos esse discurso foi caindo por terra ao verem como éramos tratados (os grevistas) pelo governador e por boa parte da população que também se indignava com o fato de a categoria estar em greve. Na terceira semana da greve a participação da categoria era de mais de 80%, com apenas 4 escolas funcionando de forma parcial até a interrupção do ano letivo.

A revolta de alguns profissionais da categoria era maior com a ideia de reposição de aulas do que com as injustiças ocorridas com salários congelados,

⁹ Mais informações em: <https://esquerdaonline.com.br/2018/03/27/educacao-do-amazonas-inicia-greve-com-80-das-escolas-paradas/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

plano de saúde suspenso e perseguição aos grevistas. Se na capital do estado, com aproximadamente 15 mil trabalhadores da rede estadual de educação, muitos se mostravam covardes e alienados, nos municípios do interior do estado, com populações que chegam a ter menos de 5.000 habitantes e menos de 200 professores, como Japurá (IBGE, 2022), como discutir e lutar por melhores condições de trabalho, formação de qualidade, salário digno e em dia e, principalmente, como fugir das perseguições políticas onde os vínculos de trabalho ainda são extremamente precários?

Logo em sequência ao término greve e com essas inquietações na cabeça dei prosseguimento as minhas pesquisas sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil. Poucas semanas após saiu o edital de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM que tinha à época¹⁰ a área de concentração, ou núcleo temático:

Educação, Cultura e Desafios Amazônicos, definindo o interesse em pesquisa e construção de conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, tendo como eixo a educação e a diversidade cultural e como força motriz, os desafios amazônicos, articulados ao contexto nacional e internacional, priorizando: processos educativos e identidades amazônicas; formação e práxis do educador; educação, políticas públicas e desenvolvimento regional; história da educação, educação especial, processos de trabalho e novas tecnologias (UFAM, 2014, p. 4).

Para o curso de doutorado havia apenas duas linhas de pesquisa, a saber: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; e Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos, o que correspondia às linhas 2 e 3, sequencialmente.

Escrevi o projeto de pesquisa que desenvolvi por 4 (quatro anos), a partir da premissa de que, ao contrário da realidade das capitais e em grandes centros urbanos que já residi (e resido atualmente) e exerci o trabalho docente, o interior do estado do Amazonas apresenta especificidades de relações de trabalho e

¹⁰ Em 2022 (30/06) a Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação aprovou a Reestruturação das Linhas de Pesquisa e Estrutura Curricular dos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGE/UFAM. A área de concentração do programa é, a partir de então: Educação na Amazônia. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14gIH00XvfsZalcaNfc-nof1KC-pZ5KA3/view>. Acesso em: 10 jun. 2022.

sobrevivência que beiram a crueldade, na lógica do descaso de agentes públicos e da falta de fiscalização da aplicação das políticas públicas e da fiscalização dos gastos públicos. O mundo do trabalho das pessoas que habitam essas regiões leva em conta ritmos de vida próprios, construção e valoração de espaços e ocupação deles de uma maneira mais íntima com a natureza (numa relação de dependência e respeito na maioria das vezes) que é desconhecida por quem não tem contato com essas populações e seus hábitos.

Foi também no ano de 2018 que comecei a trabalhar com a formação de professores na SEDUC/AM. Nesse ano fui lotada no Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN), onde tive a oportunidade de trabalhar na Gerência de Formação de Professores, participando da construção, implementação e avaliação de cursos de formação continuada que ocorrem em todo o estado, e também trabalhei na Gerência de Parcerias, onde fui redatora da Revista Diálogos Formativos, a revista do centro. Também realizava atividades relativas à organização de parcerias entre a secretaria, representada pelo centro e instituições que organizavam eventos formativos e acadêmicos. Essas experiências me proporcionaram conhecer mais ainda as necessidades formativas dos professores do interior do estado, bem como entender a política de formação de professores do Amazonas.

A origem dessa pesquisa está completamente ligada a minha trajetória, as estruturas concretas que me possibilitaram chegar até o problema de pesquisa que guiam as investigações são fruto das minhas concepções ideológicas, da minha militância e do trabalho docente que desenvolvi e desenvolvo, uma vez que compreendo que as relações sociais se modificam e nos modificam. Desse modo, depois que conheci essa turma, me envolvi bastante com os desafios e realidades enfrentadas pelos seus integrantes. Ao mesmo tempo, numa relação de movimento e contradição, me reencontrei como formadora de professores e acompanhei as modificações que foram ocorrendo na vida dos participantes da pesquisa, observando e analisando as determinações que possibilitaram essas transformações.

A face cruel do tratamento com o gênero feminino nas comunidades nas zonas rurais, o tempo do rio que define quando os professores vão voltar a

trabalhar (geralmente entre março e abril) e a receber salário, uma vez que a grande maioria tem contrato temporário de trabalho que se encerra em dezembro e só há outro processo seletivo dias antes do retorno às comunidades, sem contar a questão política que também define quem pode ou não ser contratado pela prefeitura em cada ano. Todas essas realidades foram encorpendo minhas angústias referente às políticas públicas de formação de professores, a prática pedagógica nas regiões ribeirinhas e na floresta, também sobre as condições materiais de existência dos participantes da pesquisa.

Em meio a esse panorama narrado até aqui, muitas questões surgiram na construção do projeto da pesquisa em questão. Quais caminhos levam uma pessoa que não tem nenhuma formação acadêmica à docência? Até quando vamos naturalizar o sofrimento docente nos territórios das águas, das florestas e das terras? O trabalhador se identifica pela sua profissão ou função, então, qual é a identidade do trabalhador da educação das zonas rurais em Itamarati? Falamos em desafio nos deslocamentos do PF até onde os alunos AP estavam, mas e os deslocamentos dos AP até os seus alunos nas comunidades são considerados nos textos e pesquisas acadêmicas? Como formar pares para uma realidade tão distante da minha? Na busca por responder algumas dessas questões foram elaborados os objetivos da pesquisa.

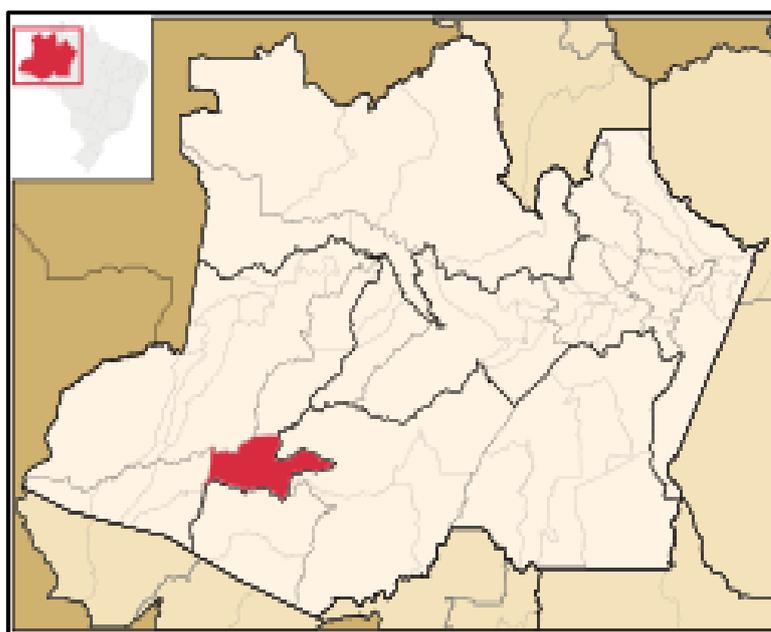
1.2 O local da pesquisa

Um dos principais motivadores dessa pesquisa é o fato de não haver, em 2017, nenhum tipo de publicação sobre a história da educação e dos educadores de Itamarati. Ao constatar isso, decidi que eu iria, através de pesquisas, publicações e ações com os AP, escrever sobre o município, bem como sobre a história dos professores que fizeram parte da primeira turma de pedagogos de Itamarati-AM. Desse modo, julguei necessário já aqui, no início do texto, “apresentar” o local onde os participantes da pesquisa vivem.

Itamarati é um município situado no interior do estado do Amazonas, distante cerca de 983 quilômetros de Manaus, capital do estado. O Amazonas é o estado brasileiro com maior extensão territorial, com 1.559.167,878 km², o que faria com que o estado, se fosse um país, seria o 19º maior do mundo, e o 3º maior da América do Sul, atrás apenas do Brasil e da Argentina (IBGE, 2022).

Localizado na região sudoeste do Amazonas, Itamarati faz limite com os municípios de Tapauá, Lábrea, Pauini, Envira, Eirunepé, Eirunepé, Jutai e Carauari. Possui área territorial de 25.260,429 km², maior que países como País de Gales, Eslovênia e Israel e que o estado brasileiro de Sergipe. Essa grande extensão territorial faz de Itamarati o 41% maior município em extensão territorial do Brasil, e o 22º maior do Amazonas (IBGE, 2022). No mapa abaixo temos a representação cartográfica do município dentro do estado do Amazonas.

Mapa 1 – Mapa do Amazonas com destaque no município de Itamarati



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itamarati>.

Essa expressiva extensão territorial do município não se reproduz em grande contingente populacional. Segundo o censo de 2010, do IBGE, a população da cidade era de 8.038 pessoas, com densidade demográfica de 0,32 hab/km², o que faz do município o 2º com menor densidade demográfica dentre

os 62 municípios do Amazonas, a frente apenas de Japurá, e o 3.370º dentre os 5.570 municípios no Brasil. Esse fenômeno de “muita terra e pouca gente” não fica restrito a Itamarati, mas é uma característica da Região Norte do Brasil, inclusive com relação ao Amazonas, que mesmo sendo o maior estado do país em território, conta com apenas 2,23 hab/km², o que faz do estado o 15º em comparação com as outras 27 unidades da federação.

Enquanto município, Itamarati possui 40 anos, tendo sido emancipado definitivamente do município de Carauari a partir de 1º de janeiro de 1983. Porém o município já teve outra emancipação no ano de 1961 (AMAZONAS, 1961). Essa primeira emancipação do município se insere em um contexto de proliferação de emancipação de municípios em todo o país, a partir da promulgação da Constituição de 1946 que buscava restabelecer a autonomia e a independência de estados e municípios após o Estado Novo Vargasista, visando a descentralização administrativa e igualdade na distribuição de poder (MEIRELES, 1998).

Dutra e Pereira (2018) destacam que devido às mudanças promovidas pela Constituição de 1946 no tocante a criação de municípios, o Amazonas chegou a ter mais de 300 municípios, além de inúmeros outros municípios chamados pelos autores de “municípios ‘desaparecidos’”. Esses “municípios desaparecidos” são municípios cujos nomes foram citados em edições do Diário Oficial do Amazonas, porém, não foi possível aos autores confirmarem a existência dos mesmos. Sobre essa grande quantidade de municípios criados entre o fim do Estado Novo e início da instauração da Ditadura Civil-Militar, os autores supracitados destacam que:

O salto observado no número de municípios resultantes das diversas leis aqui explicitadas não é um fato exclusivo do Estado do Amazonas. No mesmo período, foram acrescentados ao Brasil 2.379 novos municípios. Trata-se de um aumento de 151% em menos de 30 anos, mesmo excluindo-se dessa conta os mais de 250 municípios criados no Amazonas, os quais não “entraram para a história” (DUTRA E PEREIRA, 2018, p. 60).

Uma questão super importante levantada pelos autores é o tratamento desigual do Poder Executivo Federal no tocante à questão da criação dos municípios entre os estados da federação após os militares tomarem o poder em 1964. Enquanto os estados de Minas Gerais com 434 municípios criados e São Paulo com 301 tiveram os seus municípios criados no período 1946-1964 mantidos, no Amazonas permaneceram apenas 19 dos mais de 300 municípios criados. Itamarati foi um dos municípios extintos, sendo reintegrado ao município de Carauari, sendo emancipado novamente apenas 19 anos depois, em 1º de janeiro de 1983 (AMAZONAS, 1964).

Abaixo, trago algumas imagens aéreas do município de Itamarati, feitas por Antonio Alcenir de Azevedo Gestrupe entre os anos de 2020 e 2021, com o uso de um drone, onde podemos ver a localização da cidade em relação ao rio Juruá (médio Juruá), as divisões das ruas, a distribuição das casas e a paisagem natural no município.

Imagem 1 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM



Fonte: imagem feita por Antônio Alcenir de Azevedo Gestrupe (2021).

A Imagem 1 mostra quase toda a sede do município, parando na estrada que leva ao aeroporto e às comunidades da zona rural que são acessadas por terra. Podemos notar que pelas especificidades geográficas da região, a cidade lembra uma ilha devido ao seu isolamento, tendo em vista que o deslocamento por terra para outros municípios não é possível. Vemos na imagem, à direita, a parte de cima do rio, como os moradores chamam essa localização do rio, dividindo a parte do rio que margeia a cidade em duas partes, a de cima e a de baixo, para facilitar a localização das comunidades. Essa curva que o rio faz, logo no início da imagem, na parte direita, é chamada pelos moradores de Remanso.

Imagem 2 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM: início da vazante



Fonte: imagem feita por Antonio Alcenir de Azevedo Gestruide (2021).

Na Imagem 2 vemos a imagem do município mais aproximada das casas, dando destaque às ruas e casas. A imagem foi feita, provavelmente (o autor não soube precisar a data) no período da vazante, tendo em vista o baixo nível do rio, mas ainda a pouca presença de praias que costumam aparecer no período

da seca, principalmente, na parte de cima do rio, em destaque no início da imagem.

Imagem 3 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM: vista em direção ao rio Juruá



Fonte: imagem feita por Antonio Alcenir de Azevedo Gestrude (2021).

A Imagem 3 mostra o município, a partir da curva que o rio Juruá faz circundando Itamarati. É possível ver na parte de cima da imagem o Laguinho, como é chamado pelos moradores, um lago particular onde tem muitos peixes, mas o proprietário não pesca e nem permite que seja realizada nenhuma atividade de pesca pelos moradores, mesmo para a subsistência. Ao centro esse grande monte, que ocupa uma grande porção do território da cidade, chamado de O Cabeça pelos moradores, sendo o local mais alto da cidade.

Imagem 4 – Imagem aérea da sede do município de Itamarati-AM: vista em direção à floresta



Fonte: imagem feita por Antonio Alcenir de Azevedo Gestruide (2021).

A Imagem 4 mostra a cidade a partir da perspectiva de quem está no aeroporto do município, com destaque para O Cabeça, já com uma parte das suas terras removidas, uma parte para atender a interesses particulares de quem as tirou, e outra por desabamento devido à ocupação de uma parte da base do monte para a construção de casas. A imagem mostra a imagem do município em direção à floresta, um espetáculo da natureza no encontro do imenso e sinuoso rio Juruá com o verde infinito da floresta que se localiza no entorno do município, onde as comunidades da zona rural e indígenas da cidade adentram.

A UEA não possui prédio próprio em Itamarati, desse modo as aulas ocorreram, em sua quase totalidade, no Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Porém nos primeiros semestres algumas aulas precisaram ser remanejadas para escolas da cidade, quando havia alguma programação no

CETAM, uma vez que o mesmo só possui duas salas de aula. Abaixo, na Imagem 5, podemos ver uma fotografia do prédio do CETAM.

Imagem 5 – Prédio do CETAM/Itamarati (2019)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante o período em que as aulas ocorreram de forma presencial os AP tiveram como suporte físico, no que se refere a equipamentos fornecidos pela UEA para a turma, apenas um ar-condicionado que passou mais de um ano sem ser instalado devido a um entrave entre a prefeitura que alegava não haver recursos disponíveis para pagar um técnico habilitado e a UEA que não enviava esse recurso. Apenas em 2019 o aparelho foi instalado no lugar de um pequeno, de caixa, que não dava conta de uma sala tão ampla e com 45 pessoas (PESQUISA DE CAMPO).

No ano de 2020 o atual prefeito assumiu o Poder Executivo Municipal e houve uma verdadeira transformação na imagem da cidade. As fachadas dos prédios públicos (me atendo às fachadas uma vez que não entrei na maioria deles, o que me impede realizar algum tipo de análise) foram reformadas e uniformizadas, as calçadas das ruas centrais da cidade foram pintadas e espaços públicos foram revitalizados.

Essa tese também objetiva registrar Itamarati em imagens, para que se possa ter, além de uma dizibilidade acadêmica sobre políticas públicas de formação de professores em Itamarati, um importante registro de imagens da localidade, servindo de registro das transformações no município, levando os leitores desse texto a conhecê-la através dessa pesquisa, possibilitando o desenvolvimento de outras pesquisas tendo essa como fonte.

1.3 Caminhos metodológicos

Utilizar o termo caminhos para descrever o percurso realizado na pesquisa é entender que ela (a pesquisa), eu (a pesquisadora) e os participantes (Acadêmicos Professores) estivemos em constante movimento ao longo dos anos em que a pesquisa foi realizada. Cada escolha nos levou a percorrer um caminho, a realizar uma caminhada em busca da compreensão de um fenômeno, indo do individual para a totalidade, a partir da concretude da existência social e da contraditória relação da prática docente sem a formação necessária. Da formação em serviço, para o serviço e das determinações que possibilitaram essas contradições e movimentos. Desse modo, a questão central da pesquisa é: Quais as mudanças objetivas e subjetivas ocorreram na vida social e profissional dos Acadêmicos Professores do Município de Itamarati-AM a partir da participação no curso de Licenciatura em Pedagogia-PARFOR (UEA)?

Para responder a essa questão elaborei o seguinte objetivo geral:

- Analisar a importância do PARFOR como política pública de formação de professores em Itamarati-AM.

Os objetivos específicos que me auxiliaram a desenvolver a pesquisa são:

- Verificar as relações entre as proposições dos organismos internacionais e as políticas públicas de formação de professores implementadas no Brasil na década de 2000.

- Descrever o funcionamento do PARFOR no Amazonas.
- Mostrar a estrutura de funcionamento da educação básica pública em Itamarati, enfatizando o contexto rural.
- Verificar como os processos de formação do PARFOR promoveram mudanças objetivas e subjetivas na vida dos participantes da pesquisa.

A hipótese inicial de tese é a seguinte: O PARFOR, enquanto política pública nacional de formação de professores, trouxe mudanças significativas para a vida profissional e social dos professores da primeira turma do curso de Pedagogia PARFOR/UEA de Itamarati-AM, todavia, a falta de fiscalização dos acordos com a prefeitura para o funcionamento do curso, por parte da instituição promotora, e as interferências de atores da política local na empregabilidade docente prejudicam o pleno desenvolvimento dessa política, o que reduz parte dos resultados positivos alcançados, quando afasta os docentes das salas de aula durante e após a conclusão do curso, o que constitui uma contradição aos objetivos da política em questão.

Busco com essa pesquisa contribuir com os estudos sobre a história da educação no Amazonas, especificamente sobre o Município de Itamarati e a história dos educadores do local, que é carente de pesquisas e análises. Atualmente só há uma pesquisa em nível de pós-graduação, uma dissertação do professor Cavalcante (2017), que teve como objetivo analisar a meta 7 (sete) do Plano Municipal de Educação (PME) de Itamarati e o seu alinhamento com o Plano Estadual de Educação (PEE) do Amazonas.

Nos resultados da pesquisa o autor apresentou a carência de formação profissional para o trabalho docente no município, mas não realizou uma descrição das especificidades do município e nem do funcionamento da educação na localidade, separando apenas 3 parágrafos para uma breve localização do leitor e os dados quantitativos sobre as escolas que estavam em funcionamento à época da pesquisa. Desse modo, esse texto trará uma profunda descrição do município, das suas especificidades e principalmente, da percepção dos próprios docentes que atuam nas salas de aula do município

sobre como a educação na localidade funciona, como perpassa as suas vidas e também as transformações que o ensino superior pode trazer para eles.

Em pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizada em 2018 e atualizada anualmente, ainda não encontrei nenhuma pesquisa em nível de mestrado e doutorado que analisa a relação da execução do PARFOR com o desenvolvimento profissional e social dos seus discentes no estado do Amazonas, a partir do discurso e análise dos próprios AP do programa, o que faz do nosso objetivo de pesquisa um tema inédito e necessário para os estudos sobre o trabalho docente, as políticas públicas de formação de professores, o desenvolvimento e a emancipação humana.

A pesquisa também contribui com a construção de um perfil dos professores que trabalham no interior do Amazonas, nas zonas rurais, a partir das comunidades pertencentes ao município em questão, analisando documentos oficiais que trazem dados dos governos federal, estadual e municipal sobre a educação no município de Itamarati, por meio das minhas observações participantes enquanto PF e das pesquisas de campo, mas, principalmente, por meio da história de vida contada pelos próprios AP, a partir dos seus memoriais de fim de curso, que são o centro da nossa pesquisa, junto aos questionários por eles respondido.

Nossa escolha por esse público-alvo, professores da educação básica que também eram discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia em Itamarati, se justificou pela especificidade da referida turma, sendo a primeira de pedagogos da cidade e composta totalmente por professores que trabalhavam nas zonas rurais do município em questão (4 indígenas aldeados e 38 não indígenas, num total de 42), estando envolvidos com as práticas educativas e desafiadoras da educação básica pública nos territórios das águas, das florestas e das terras no interior do Amazonas.

Acredito que ainda há muito a se fazer no que se refere à formação de professores que trabalham nos municípios em áreas não urbanas, no interior do Brasil. No tocante ao Amazonas, a situação é ainda mais grave devido não só às grandes distâncias e a dificuldade de acesso que muitos governantes insistem

em perpetuar, mas também a falta de interesse de agentes públicos e a falta de fiscalização da execução de políticas públicas no interior do estado.

As questões infraestruturais com suas limitações, bem como as limitações curriculares com as questões de ritmos e tempos próprios da educação na floresta e dos povos ribeirinhos do interior do Amazonas, assim como as questões ligadas a administração pública, também farão parte desta pesquisa, pois tenho o propósito de contribuir com estudos que possam facilitar o entendimento de ações que redundem na melhoria das relações do trabalho docente nas áreas interioranas do estado, e nas condições de vida e existência dos docentes que trabalham nas zonas rurais do estado.

Essa pesquisa atende aos interesses temáticos que a antiga Linha de Pesquisa 2 do PPGE/UFAM tinha, quais eram:

Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, do PPGE/UFAM, elegia como temáticas que interessavam ao programa, quais eram: história da educação, movimentos sociais, políticas públicas e educação superior, trabalho e educação, educação profissional, políticas afirmativas da educação escolar indígena e da educação do campo, políticas públicas e educação básica, gestão educacional, educação de pessoas jovens e adultas (UFAM, 2014, p. 4).

Após a minha aprovação e ingresso no curso, tive acesso a leituras e análises diversas. A turma da qual faço parte, que ingressou em 2018.2 no programa, é composta por pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, que desenvolvem pesquisas extremamente interessantes. Isso me ajudou e tem me ajudado muito a entender a profissão docente, bem como a pesquisa científica, de uma maneira mais ampla e repleta de possibilidades metodológicas e paradigmáticas. Nesse ano também concluí meu curso de Licenciatura em Pedagogia e mais uma especialização, dessa vez na Área de Gestão educacional, conhecimentos que vieram a complementar minha compreensão sobre os processos educativos e organizacionais da profissão docente.

As disciplinas cursadas, bem como os professores que tive a oportunidade de ter durante o curso, não apenas me ensinaram sobre ciência,

metodologia e pesquisa, eles conseguiram me ajudar na difícil tarefa de me reconstruir enquanto pesquisadora e enquanto professora.

Após 9 (nove) meses de curso, descobri que estava grávida. É importante que esse fato conste aqui, pois falar sobre o direito reprodutivo e feminino é quase um sacrilégio na academia, é preciso pensar nas mulheres pesquisadoras como seres humanos que engravidam, adotam e cuidam de crianças e ainda assim desenvolvem pesquisas, criam teorias, escrevem artigos, dissertações, teses (e desenvolvem inúmeras atividades na academia). Mas a nossa produção não pode e nem deve ser comparada a de quem não tem, adota ou cuida de crianças, principalmente com as produções masculinas, num país onde as mulheres são historicamente o grupo que desempenha a maior parte dos trabalhos domésticos e os ligados ao cuidar (seja de crianças, idosos, jovens e adultos adoecidos ou homens em qualquer idade).

Marsiglia (2002) nos mostra que mesmo quando a mulher não consegue cumprir os papéis sociais de mãe, esposa e dona de casa, outras mulheres acabam assumindo esses lugares, pois é o que se espera das mulheres como dever social construído historicamente. São normas hierárquicas que independem do tipo de família que a compõem (com exceção das famílias onde as mulheres não compõem seu núcleo), as mulheres aparecem sempre como as que devem cuidar.

Buscando analisar as bases psicobiológicas e históricas do cuidado associado às mulheres, Carvalho et al (2008) nos brinda como reflexões bastante interessantes, após uma profunda discussão acerca do cuidar nas sociedades desde o início da divisão social do trabalho. A desvalorização social do papel do cuidador se daria com a sua associação ao sexo feminino e o lugar social que as mulheres ocupam, ou a desvalorização da mulher se deu historicamente porque elas assumiram o papel de cuidadoras (CARVALHO et al, 2008)? Obviamente essas são questões que tendem a simplificar demais as relações de gênero no cuidar, mas nos fazem refletir sobre a temática, principalmente quando pensamos nas mulheres cientistas.

Carpes et al (2022), analisando as questões da parentalidade relacionadas a carreira científica, afirmam que as desigualdades de gênero na ciência têm sido bastante discutidas nos últimos anos, uma vez que a participação das mulheres na ciência é menor que a dos homens,

Os fatores que ajudam a entender esse fenômeno são diversos, incluindo desde determinantes culturais, relacionadas ao papel social atribuído a homens e mulheres, até questões relacionadas ao preconceito explícito, assédio, violências diversas e viés implícito, afastando as mulheres do ambiente hostil que a academia frequentemente assume. Nesse conjunto de múltiplos fatores, insere-se a maternidade. A parentalidade traz consigo grandes e diferentes responsabilidades, que podem impactar a carreira de cientistas, e a comunidade acadêmica deve estar ciente desse impacto, que não é igual para homens e mulheres (CARPES et al, 2022, p. 1).

A jornada de trabalho acadêmico-científico para as mulheres (principalmente as que são mães e/ou cuidadoras) é comumente ultrapassada no tempo regular de trabalho, o que vai demandar mais horas extras para leituras, escrita, estudos e revisão de artigos, orientação de estudantes quando for o caso, etc. Todavia, essas horas extra normalmente não existem na rotina das mulheres que conciliam o trabalho acadêmico com o cuidado dos filhos, da casa e de si. Enquanto isso, nas relações na academia, mulheres e homens têm julgamentos iguais para realidades diferentes e nesse ínterim, as mulheres acabam ficando para trás (CARPES et al, 2022).

Conseguí concluir as disciplinas do doutorado com 7 (sete) meses de gravidez, em 2019. Em 05 de fevereiro de 2020 meu primeiro nasceu. Um mês depois a pandemia de covid-19¹¹ se espalhou pelo mundo de uma forma tão avassaladora que meu filho só pôde tomar a primeira vacina com quase 3 (três) anos e iniciou um dos piores e mais conturbados momentos da minha vida que, obviamente atravessou toda a minha história de vida e da minha pesquisa.

¹¹ Em 30 de janeiro de 2020 a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>).

Sendo eu historiadora e professora de História (também de Pedagogia), fui pega de surpresa por uma onda de posicionamentos fascistas e negacionistas de muitos colegas de profissão e até familiares. Vejam bem, não sou ingênua ao ponto de não ter percebido a guinada à direita do país e da América Latina nos últimos anos, mas uma “guerra da vacina”, aos moldes da que ocorreu no Rio de Janeiro¹², no início do século passado, era algo que nem nos meus mais estranhos devaneios poderia imaginar passar.

Puerpério e maternagem¹³ em meio a pandemia não foram experiências boas. Conheci então, através das redes sociais o Movimento *Parente Science*, fundado em 2016 pela pesquisadora Fernanda Staniscuask, que como mulher, mãe de 3 (três) filhos e pesquisadora, após pensar em largar a ciência, se uniu a outras mulheres e iniciaram pesquisas sobre a parentalidade na universidade, o direito reprodutivo das mulheres na academia e até conseguem fazer vaquinhas virtuais para o financiamento à pesquisas de outras mães que estão em situação de vulnerabilidade social e não tem na academia nenhum tipo de assistência.

Foi a partir das leituras sobre as pesquisas realizadas pelas integrantes do movimento, bem como, as lives, companheiras próximas durante as piores fases da pandemia, que consegui dividir as angústias das desigualdades das cobranças da pós-graduação no Brasil no que se refere ao gênero e a maternidade, pude também entender o motivo dos homens produzirem muito mais academicamente do que as mulheres que também estavam em casa, mesmo quando ambos estavam em isolamento social (MACHADO et al, 2019) e consegui lidar melhor com a ansiedade e a depressão. As ações e pesquisas realizadas pelas integrantes desse Movimento receberam o prêmio Mulheres

¹² Com a aprovação da lei nº 1.261 em 31 de outubro de 1904, e a regulamentação em seguida, em 9 de novembro, sugerida por Oswaldo Cruz, se tornou obrigatória a exigência de comprovantes de vacinação contra a varíola para a realização de matrículas nas escolas, obtenção de empregos autorização para viagens e certidões de casamentos. A medida previa também o pagamento de multas para quem resistisse à vacinação. Isso somado a todo o contexto social que o Rio de Janeiro passava, levou a uma revolta da população que deixou um saldo de 945 prisões, 110 feridos e 30 mortos, segundo o Centro Cultural do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/cinco-dias-de-furia-revolta-da-vacina-envolveu-muito-mais-do-que-insatisfacao-com-vacinacao>. Acesso em: 02 ago. 2022.

¹³ Esse conceito é definido como a união e a aliança entre mulheres baseadas na empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum (SOUZA, 2016).

Inspiradoras na Ciência, da Revista Nature, em 2021¹⁴ pelo trabalho de pesquisa sobre as diferenças de produção acadêmica, num enfoque de gênero, durante a pandemia e tem auxiliado muitas pesquisadoras como eu a entender o machismo e o sexismo na pós-graduação.

A maior parte da minha família e também do meu esposo são do Nordeste, nossa rede de apoio estava a quilômetros de distância e tivemos que enfrentar o isolamento social, as notícias pavorosas que ouvimos, a morte de colegas de luta e militância, de colegas de profissão e o descaso dos governos federal e estadual com a saúde pública em Manaus, sozinhos. Ainda hoje me pergunto o que restou de nós, Humanidade, agora que a pandemia está numa fase mais branda? O que restou da pessoa que eu era?

Preciso deixar registrado que a minha orientadora de pesquisa foi e é muito humana e compreensiva no que diz respeito à maternidade, aos prazos que precisaram ser estendidos, as minhas crises de ansiedade e ao meu processo de escrita. Mas essa não é a realidade da maioria das mulheres que engravidam na pós-graduação. Inclusive o próprio PPGE/UFAM não possui nenhum tipo de ação, resolução ou menção no regimento do programa que facilite a entrada e a permanência de mulheres mães no programa. Não há nem mesmo estrutura física na Faculdade de Educação (FACED) adequada para comportar mulheres (e homens) com filhos pequenos em seus espaços, mesmo sendo um programa composto majoritariamente por mulheres.

Precisei me reinventar como mulher e pesquisadora em meio a uma pandemia e dar prosseguimento a pesquisa após uma longa pausa nas leituras e análises de fontes. Tudo tinha outro sentido e até mesmo a coleta de dados que seria presencial, precisou ser reformulada e o percurso metodológico também precisou ser alterado.

Inicialmente a minha proposta era ir a cada 6 (seis) meses no município coletar dados no período em que os participantes da pesquisa estivessem em aulas pelo PARFOR. Com a impossibilidade de viajar com um bebê e ter contato

¹⁴ Disponível em: <https://www.workcast.com/register?cpak=2586688195437736>. Acesso em: 01 ago. 2022.

social com outras pessoas em meio a uma pandemia, optei, junto às contribuições da minha orientadora, em utilizar o primeiro questionário, aplicar o mesmo questionário no último período do curso e analisar os memoriais docentes que os AP produziram na disciplina de Pesquisa e Prática Docente I e II, utilizado como trabalho de fim de curso e base para a construção do roteiro de entrevistas que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa através da Plataforma Brasil¹⁵.

Durante a pesquisa vimos a necessidade de, em nossa última pesquisa de campo, na colação de grau da turma, 8 (oito) meses após o término das disciplinas, aplicar um último questionário onde eles próprios apontassem as mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional após o fim do curso, e assim foi feito.

As coletas de dados não ocorreram como planejado no início do curso, mas ocorreram da forma possível, e como toda pesquisa é movimento e traz surpresas e reviravoltas, com essa não foi diferente. Realizar coleta de dados de forma virtual com participantes que mal utilizavam aparelho celular antes do início da pandemia me proporcionou uma aproximação maior com muitos AP do curso, o que transformou a minha percepção sobre a formação de professores e também sobre o trabalho docente em Itamarati-AM.

As entrevistas que seriam realizadas semestralmente e analisadas para a construção da tese foram substituídas pelos memoriais descritivos docentes, construídos pelos participantes da pesquisa durante duas disciplinas que tiveram uma distância de 2 (dois) anos uma da outra. Acompanhar a construção dos memoriais e ter a oportunidade de lê-los me fez perceber que eles continham as informações que eu precisava para a construção da pesquisa.

Analisar memoriais de professores tem sido uma forma de entender a profissão e os profissionais de uma maneira mais íntima e profunda nos últimos anos, como apontam Aguiar; Medeiros (2018), Souza (2008), Batista Neto; Santiago (2015), Passeggi; Souza (2017). Comumente empregados nas investigações que buscam utilizar os percursos das experiências e trajetórias

¹⁵ Número do Parecer: 3.813.650. Aprovado em 28.01.2020.

peçoais e profissionais dos sujeitos que fazem parte da educação, os termos utilizados para esse tipo de fonte são diversos, como biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas de formação, depoimentos orais e escritos, memórias educativas, narrativas memorialísticas, relatos de vidas, entre tantos outros possíveis (AGUIAR; MEDEIROS, 2018). Por escolher analisar memoriais docentes é que iniciei o texto com o meu próprio memorial, de modo a relacionar meu percurso com o interesse pela temática aqui posta, num movimento de ir e vir no mundo do trabalho e na docência. Eu sou formadora e também sou formada continuamente.

O que marca a minha trajetória formativa e profissional é ter tido desde o início dela uma base ideológica baseada na luta pelo fim dos privilégios, das desigualdades, pelos direitos das minorias e principalmente pelo fim da “exploração do homem pelo homem”¹⁶. Desse modo, a minha escolha pelo método de pesquisa é reflexo da forma pela qual eu interpreto a realidade social e histórica em que vivo, o Materialismo Histórico Dialético. Essa escolha orientou as minhas escolhas conceituais, processuais e procedimentais, de modo a se relacionar e proporcionar o entendimento da realidade analisada na pesquisa.

A materialidade histórica das vidas dos homens em suas relações sociais, através do movimento do pensamento, é o instrumento lógico da interpretação da realidade. Só podemos compreender os seres humanos em suas intensas e constantes relações com a natureza e o mundo material, e por meio dessa complexa análise é possível conhecer a própria estrutura social e a existência do Estado que decorrem no processo de vida de determinados indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação (ou na dos outros), mas como eles realmente são, como agem, como produzem, trabalham. Existem determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade (MARX; ENGELS, 1982).

São essas relações intensas com a natureza e o mundo real que serão analisadas no contexto da pesquisa, buscando as determinações que compõe o

¹⁶ O termo utilizado faz referência ao pensamento de Karl Marx sobre a reprodução do capital tendo o trabalho da classe trabalhadora como a base da exploração para a produção de riquezas, englobando o trabalho de homens e mulheres.

real vivido pelos AP nas suas diversas formas de ser e existir enquanto estudantes e no mundo do trabalho, principalmente no trabalho docente, num processo que é histórico e concreto, mas também dinâmico.

Destarte, entendemos que o nosso objeto de pesquisa, que é uma política pública de formação de professores e seu impacto numa determinada turma no interior do estado do Amazonas, se encontra na totalidade das relações estabelecidas no Modo de Produção Capitalista, que organiza, define e se modifica constantemente, atendendo aos ditames do Capital. Aqui a Educação é entendida como uma atividade humana que faz parte da totalidade da organização social, com especificidades só entendidas no contexto das relações sociais que resultam dos conflitos de duas classes fundamentais (CURY, 1989).

Concordo com Marx e Engels (1983) que não é a consciência que determina a vida humana social, mas sim a própria vida humana que determina a consciência, pois as construções e fantasmagorias no cérebro dos homens são criações e compreensões possibilitadas pelas premissas materiais do processo da vida a que eles são submetidos. Desse modo, ao analisarmos as fontes da pesquisa, buscaremos localizá-las no mundo real, na concretude da vida interiorana amazonense e principalmente, “deixar falar” a voz das experiências próprias dos participantes da pesquisa.

As categorias de análise do Materialismo Histórico Dialético são diversas, a depender da interpretação do autor acerca do método, mas convergem na busca pela compreensão da Totalidade, da Contradição, da Mediação, da Práxis, da Hegemonia e do Movimento. Algumas dessas categorias orientam a escrita desse texto, de modo a explicar o fenômeno analisado, a partir do real e do concreto, materializado no trabalho docente, e que nos leva ao *concreto pensado*, abstrato enquanto pensamento e compreensão mental, mas não um abstrato vazio, pois o que se sabia do objeto analisado era superficial e genérico. O concreto pensado é a aproximação significativa da essência do fenômeno a partir do que ele é e não da sua aparência, aquela que tinha no início (MARX, 1989).

Nos escritos de Marx não há um conjunto de regras fixas e obrigatórias a ser seguido, tendo em vista que ele – o método -, não deve ser encarado como um conjunto de regras que se aplique a qualquer objeto, tendo em vista que é a estrutura e a dinâmica do objeto que devem comandar os procedimentos de quem pesquisa (NETTO, 2011). E é nesse sentido que optei por usar livremente algumas categorias do método, mas sem necessariamente, tê-las como centro das análises.

Sobre a questão conceitual, a partir das escolhas iniciais e das que emergiram com as categorias postas pelas fontes analisadas, a intenção é explicar a realidade para estabelecer as bases teóricas da sua transformação, não apenas explicá-la.

As referências centrais iniciais no que diz respeito às escolhas da base teórica e as pesquisas de referências para a construção da presente pesquisa, foram realizadas a partir da busca por realizar uma análise crítica e essas escolhas por si só já constroem as determinações iniciais. As categorias centrais desta pesquisa são: Políticas Públicas de Formação de Professores, Trabalho Docente, Mudanças objetivas e subjetivas, Desenvolvimento e a categoria que emergiu fortemente na pesquisa, a Fome.

A abordagem dessa pesquisa é empírica, no que se refere ao seu gênero, pois se busca dados relevantes obtidos através da experiência e da vivência do pesquisador, objetivando chegar a novas conclusões a partir da maturidade, experimentação e da profundidade de inquirição, uma vez que a sua finalidade é a ampla compreensão. Ela é explicativa, que de acordo com Marconi e Lakatos (2011), é uma prática que visa registrar fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas, buscando ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses numa visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e também gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica. Desse modo, como procedimentos metodológicos para a execução da pesquisa realizei uma pesquisa explicativa, com uma abordagem qualitativa.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizarei análise documental, a partir das análises de documentos produzidos nas três esferas da administração pública que regem a educação. De acordo com Gil (2008) esse método se trata de um tratamento analítico de um material ainda não analisado e que pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa, existindo também aqueles documentos que já foram processados, mas podem receber outras interpretações.

Os instrumentos e as fontes que foram utilizadas para coletar os dados presentes nessa pesquisa foram: os Memoriais de fim de curso; o Diagnóstico aplicado com a turma em 2017 e reaplicado em 2021; Um questionário sobre as mudanças na vida dos professores após a formatura, realizado em 2022; Uma entrevista semiestruturada, realizada com a atual primeira dama de Itamarati, que a época era secretária de Educação do município (responsável pela decisão de só matricular na primeira turma de Pedagogia da cidade professores que estavam trabalhando na zona rural do município em 2016); Uma entrevista semiestruturada com a antiga diretora do Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta – CEPAN (que orientou as atividades iniciais do PARFOR do Amazonas); e, as pesquisas de campo realizadas nas idas aos municípios, bem como, no contato via telefone e redes sociais com os participantes da pesquisa.

Na busca por contribuir com a ciência e ao mesmo tempo realizar uma pesquisa socialmente referenciada, que traduzisse minhas posições políticas e ideológicas, fiz escolhas referentes a pesquisa bibliográfica que trouxessem as pesquisas do PPGE, bem como de autores que são amazônidas ou que estudam o Amazonas para a escrita da minha tese. Desse modo, trago aqui referências das pesquisas da minha orientadora e seus orientados, bem como de outros professores do programa que já produziram e orientaram pesquisas e textos sobre as temáticas em questão.

Buscando conhecer as pesquisas já realizadas no programa sobre o PARFOR, realizei uma Análise Sistemática na Biblioteca de Dissertações e Teses da UFAM, construindo um quadro onde constam os títulos de todas as pesquisas depositadas nesse repositório que foram realizadas no programa.

Na BDTD realizei uma pesquisa buscando as teses produzidas sobre o PARFOR entre os anos de 2014 e 2022. Essas datas foram escolhidas baseadas no fato do programa ter sido criado em 2009, tendo as primeiras turmas formadas em 2013, então as pesquisas e análises sobre os impactos sociais e profissionais desses profissionais após a formação foram consideradas apenas no ano seguinte às primeiras conclusões do curso. A escolha da data final se deu pelo ano da conclusão desta tese, 2022 (ano em que eu pretendia concluir), de modo a conhecer o que já foi produzido sobre o PARFOR, a partir das teses depositadas na plataforma escolhida.

De modo a melhor organizar essa pesquisa, construí uma Matriz de Amarração que consiste num instrumento de síntese de uma pesquisa a partir do tipo/modelo de pesquisa escolhido, relacionando e comparando com os objetivos, método, as metodologias, os instrumentos, as técnicas de análise utilizadas e as hipóteses. Proposta por Mazzon (1981) em sua tese de doutorado, essa técnica auxilia na visualização concreta do trabalho de pesquisa a ser desenvolvido, orientando as ações e potencializando os resultados (TELLES, 2001).

Para Mazzon (1981) todos os trabalhos, fossem em nível de graduação ou pós-graduação, deveriam apresentar no seu corpo essa matriz, pois facilitaria a sua compreensão unindo em sequência de objetivação o problema de pesquisa, seus objetivos, o modelo teórico adotado, as questões da pesquisa e/ou hipóteses, com as técnicas utilizadas no tratamento dos dados. Desse modo, construí a Matriz de Amarração metodológica da minha pesquisa, adaptando-a ao modelo de pesquisa que desenvolvo, a qualitativa, a fim de ter uma orientação visual a seguir na tessitura da pesquisa.

Quadro 1 - Matriz de Amarração da Pesquisa

Objetivo	Modelo teórico	Conceitos/ Categorias
Analisar a importância do PARFOR como política pública de formação de professores em Itamarati-AM a partir das mudanças objetivas e subjetivas que a	Será baseado no Materialismo Histórico e Dialético.	- Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil - Trabalho Docente - Mudanças objetivas e subjetivas

participação no curso os proporcionou.		- Fome - Desenvolvimento
Técnica de coleta	Técnica de análise	Hipóteses
- Entrevistas - Diagnósticos - Pesquisa de campo - Observação participante - Leitura e análise de Memoriais	Análise Temática	A participação e a conclusão do curso em questão proporcionaram desenvolvimento e melhorias profissionais e sociais para os AP dele participantes, tanto durante a sua realização, como após a sua conclusão.

Fonte: modelo adaptado pela pesquisadora, a partir de Mazzon (1983).

Na organização do texto final desta pesquisa, optei por não construir uma seção específica sobre o método e as metodologias utilizadas na pesquisa, mas sim, no início de cada uma das seções virá o detalhamento processual e analítico das metodologias utilizadas, a construção ou análise dos instrumentos da pesquisa, a coleta de dados e o tratamento interpretativo analítico realizado para desenvolver cada um dos objetivos das seções.

1.4 Organização da tese

A organização desta tese se deu em 5 seções, de modo a melhor sistematizar os dados coletados e as análises realizadas. A seção 1, a Introdução, trago um memorial do meu percurso acadêmico e profissional até chegar à organização da pesquisa. Descrevo a escolha do método, das metodologias utilizadas, as fontes analisadas, os objetivos da pesquisa, a justificativa, a matriz de amarração e a organização da tese, bem como situo o leitor acerca do local da pesquisa.

Na seção 2, *A Construção da Política Pública de Formação de Professores no Brasil*, trago como objetivo mostrar a relação da construção da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil com os interesses dos organismos internacionais e como os interesses do capital determinam o modelo educacional no país, se ramificando para estados e municípios. Discorro sobre a criação do PARFOR, em 2009, como parte de uma série de programas e projetos criados na década de 2000 voltados para a formação e qualificação de professores.

Como base para a escrita desta seção, foram utilizadas as pesquisas de Azevedo (2004), Masson (2009), Maués (2011), Ferreira (2011), Azevedo; Lara (2011), Frigotto (2011), Bastos (2013), Souza (2014), Mota Jr e Maués (2014), Agum; Riscado; Menezes (2015), Bastos (2015), Marques (2016), Perrude; Silva (2017), Rodrigues (2020), Araújo; Brzezinski; Sá (2020), e Farias (2021).

A seção 3, *O funcionamento do PARFOR no Estado do Amazonas*, tem como objetivo mostrar o funcionamento do PARFOR nas três instituições de ensino superior públicas do estado – UFAM, IFAM e UEA -, ressaltando as especificidades do programa em cada instituição, em meio a realidade geográfica e hidrográfica do estado, bem como trouxe um histórico sobre os cursos que já ocorreram em cada instituição. Também busco construir um perfil dos educadores das zonas rurais e comunidades indígenas de Itamarati-AM, utilizando um diagnóstico realizado com os participantes em 2017 e repetido em 2021.

Na construção dessa seção, foram analisadas entrevistas com a coordenadora do CEPAN à época da implantação do PARFOR no Amazonas, e também com a Secretária de Educação do município de Itamarati à época da formação da turma analisada, pesquisas de campo e as contribuições das pesquisas de Freitas (1992), Vilas Bôas; Souza; Lombardi (2012), Viana (2013), Bastos (2015), Bastos (2015), Marques (2016), Silva (2017), Alencar (2018), Machado; Ferreira; Azevedo (2019), Monteiro; Dantas; Silva (2020), Faria Filho; Vidal (2020), Mourão; Uchôa; Vasconcelos (2020), Souza; Silva; Paiva (2020), Borges e Oliveira (2020), Lima (2020), Oliveira et al (2022), e Oliveira (2021).

A seção 4, intitulada *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Pública em Itamarati-AM*, tem como objetivo mostrar a organização da educação pública básica no município, incluindo a organização da educação escolar indígena, para situar a pesquisa no que se refere ao local de trabalho dos participantes, bem como, busco também fazer um registro histórico acerca da educação do município, a partir das suas estruturas. Para esse fim, foram utilizadas informações do censo escolar, do Qedu, da prefeitura municipal, e registros fotográficos. Também trago nessa seção a construção de um mapa da zona rural do município, com todas as comunidades e distância de cada uma delas até a sede do município a partir da visão, experiências e conhecimentos dos AP, que construíram o mapa para auxiliar o desenvolvimento dessa pesquisa.

Além das fontes citadas acima, foram utilizadas para a construção dessa seção as pesquisas de Pezzutti (1999), Garcia (2006), Costa (2007), Marx; Engels (2008), Pezzuti; Chaves (2009), Saviani (2011), Almeida; Silva (2013), Silva (2016), Silva (2017), Uchôa (2018; 2022), Mourão; Uchôa; Vasconcelos (2020), Chaves (2021), Rodrigues; Monteiro; Souza (2021).

O objetivo da seção é analisar como era a vida dos participantes antes do início do curso, para na seção seguinte buscarmos a aplicação do conceito de Desenvolvimento a partir da comparação com o que for descrito aqui. Serão utilizados para as análises documentos que normatizam o funcionamento do PARFOR na UEA e seções dos memoriais. Analisarei a formação em serviço, buscando mostrar os desafios existentes entre a proposta formativa do PARFOR no Amazonas e a realidade enfrentada pelos AP no início do curso de Pedagogia, incluindo as relações entre os PF do programa e os AP, utilizando as técnicas da Análise Temática.

A seção 5, *Mudanças Objetivas e Subjetivas ocorridas com os Acadêmicos Professores em Itamarati-AM*, busquei mostrar e analisar as transformações ocorridas, devido a participação no PARFOR, nas relações sociais e na vida profissional docentes dos AP durante e após a conclusão do curso de Pedagogia-PARFOR (UEA). Foram utilizados para as análises seções do memorial de fim de curso dos participantes, pesquisa de campo e também os

últimos dois diagnósticos realizados. As condições materiais de existência que os participantes da pesquisa tinham antes de entrarem na docência, os motivos que os levaram a buscar essa profissão, a fome, uma violência social que assolou a vida dos participantes, bem como as transformações nas relações sociais e nas práticas docente durante e após a conclusão do curso, também os ganhos trazidos por essa política pública de formação de professores encerram a pesquisa.

Para a análise dos memoriais utilizamos a Análise Temática, que possui características semelhantes a procedimentos já adotados em análises qualitativas, como “a busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas (SOUZA, 2019, p. 53)”. Essa metodologia de análise pode ser utilizada em pesquisas da área da educação e do ensino, pois, por não possuir vinculação a uma determinada corrente teórica, pode ser trabalhada para alcançar resultados gerais, podendo ser (se for o objetivo), avaliados sob diferentes referenciais teóricos (ROSA; MACKEDANZ, 2021).

As pesquisas utilizadas na construção dessa seção foram Castro (1967), Clarke (2006), Braun; Clarke (2006), Bianchi; Ikeda (2008), Rosa; Braun; Marx (2008), Veiga (2008), Santos (2020); Moura (2010), Sen (2010), Pimenta (2012), Pinto (2012), Oliveira (2012), Silva (2017), Alves (2017), Souza (2017), Martins; Lavoura (2018), Azevedo (2020), Bastos (2021), Farias (2021), Rosa; Mackedanz (2022), Mackedanz (2022), e Uchôa (2022).

2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção terá como objetivo analisar a construção da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, a partir do entendimento de que os interesses de organismos internacionais interferem diretamente nas ações nacionais, tendo como norte os interesses do capital para determinar os projetos educacionais no país, atendendo as demandas de desenvolvimento limitado e perpetuando a dependência e o subdesenvolvimento nacional.

A criação do PARFOR em 2009 reflete esse jogo de interesses e também expõe a situação da formação dos professores no Brasil, e faz parte de uma série de programas e políticas criadas na década do ano 2000 voltados à formação e qualificação de professores no país. Veremos quais foram os principais programas e também como o PARFOR surge nesse contexto social.

2.1 A hegemonia neoliberal na construção das Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil

As políticas públicas são as ações do Estado, de forma concreta, que refletem as concepções que os governantes de um dado período tem sobre a sociedade. Agum; Riscado; Menezes (2015, p. 16) afirmam que,

A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real. O discurso em torno das políticas públicas não está carente de respostas teóricas ou metodológicas, uma vez que o campo de estudo em questão comporta múltiplos olhares. Com isso, é possível perceber que a formulação de políticas públicas irá se converter em projetos, planos, programas que necessitam de acompanhamento e análise constante, visto que, o desenho e execução das políticas públicas sofrem transformações que devem ser adequadas às compreensões científicas e sociais. Para transformarem em políticas públicas, problemas públicos precisam encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e também o que é politicamente viável.

Desse modo, as políticas voltadas à educação, criadas, aprovadas e colocadas em prática, refletem a forma que o Estado concebe a organização social através de um projeto e sua implementação.

As Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil têm seguido o ordenamento neoliberal de formação de mão de obra qualificada para atender aos interesses dos Organismos Internacionais (OI), com a interferência cada vez maior do poder de Estado instituído. É preciso ressaltar que mesmo o Estado sendo submetido aos interesses do capital, nas sociedades capitalistas, as políticas públicas, com destaque as de cunho social, são fruto também de lutas, pressões, tensões e conflitos entre grupos e classes que formam a sociedade do capital (AZEVEDO, 2004).

Os OI que estabelecem relações com o nosso país no que se refere a formação de professores são vários, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a OCDE), entre outras instituições e organismos e grupos financeiros. Todavia, é o FMI, o BM e a OCDE que tem o maior destaque nessa intervenção, tendo em vista que os mesmos trabalham de forma articulada. A OCDE compreende a formação de professores na perspectiva ideológica e o FMI e a OCDE pelo viés econômico-financeiro (RODRIGUES, 2020).

A reestruturação produtiva (1970 e 1980), fruto da mudança de concepção de Estado e da agenda neoliberal para aumento do lucro e do domínio das estruturas de poder, são tratadas por Masson (2009) em sua tese doutoral, onde a pesquisadora analisa as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna na formação de professores no Brasil entre 2003 e 2009, utilizando como base para a apreensão da realidade a concepção materialista histórica e dialética. A escolha por utilizar a pesquisa em questão se deu devido ao recorte temporal de análise da pesquisadora, exatamente o período que antecede a criação do PARFOR enquanto política pública de formação de professores, nos trazendo um panorama analítico da situação política,

econômica e filosófica das ações voltadas à formação e à educação na agenda neoliberal em fins da década de 2000, início do século XXI.

Buscando compreender as mediações entre a materialidade do capital e as definições de construções teóricas que serviram de base para legitimá-lo, na relação dialética entre capital, trabalho e Estado, relação onde o capital fundamenta o modo de produção capitalista, que a autora desenvolve a sua tese sobre as influências da agenda neoliberal na formação de professores no Brasil, na perspectiva da totalidade. Para se alcançar a apreensão do real, sua gênese, o movimento e as contradições de um dado fenômeno é necessário analisar a educação como um complexo que compõe uma totalidade social, sendo impossível analisá-la isolada das outras manifestações sociais, bem como, compreendê-la distante dos acontecimentos e processos do período histórico da época em que ela se situa. Desse modo, a contradição entre o capital, trabalho e Estado é fundante para entender as relações que definem a educação na sociedade atual, é uma relação dialética (MASSON, 2009).

O Estado Moderno é mais que uma superestrutura, é a base do equilíbrio e controle do capital, sendo imprescindível para a organização social e a reprodução do modo de produção capitalista. Mas, a crise da Modernidade, iniciada após a II Guerra Mundial, trouxe consigo transformações no mundo do trabalho que modificaram as relações do homem com o homem, do homem com a natureza, do homem com o trabalho e do Estado com a sociedade. E nenhuma transformação social radical ocorre sem a contribuição da educação que pode ajudar a legitimar os modos de organização social hegemonicamente dominante, atenuando as contradições (no plano ideológico) que emergiram da crise estrutural do capital. Desse modo, a educação é um dos sustentáculos imprescindíveis para a consolidação das mudanças necessárias à reprodução e a acumulação ampliada do capital na sua fase atual.

A agenda pós-moderna seria um conjunto de pressupostos ideológicos de estratégias de reprodução e acumulação do capital que interfere/comanda as relações de trabalho, na organização do Estado, através das instituições sociais e, conseqüentemente, da escola e da formação de professores. Essa agenda vem sendo considerada de diferentes formas: como a lógica cultural do

capitalismo tardio, como uma nova fase histórica, ou como um novo paradigma filosófico. De acordo com Masson,

O estudo da agenda pós-moderna demonstrou que ela é composta por várias questões: descentramento do sujeito pela ênfase nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas; desaparecimento da oposição entre produções originais e cópias; ruptura da temporalidade, levando à supervalorização do presente; compressão do espaço-tempo na organização do capitalismo pela constante aceleração do ritmo dos processos econômicos; destaque para a micropolítica com a emergência de uma grande variedade de pequenos movimentos grupais; ênfase na cultura e na política, minimizando-se a determinação econômica; falência da razão centrada no sujeito e emergência da ideia de razão advinda da intersubjetividade do entendimento linguístico; negação da objetividade do conhecimento; crescimento do ceticismo epistemológico; celebração da diversidade (MASSON, 2009, p. 2018).

Os Organismos Internacionais cumprem essa agenda interferindo diretamente nas políticas sociais dos países que interessam socialmente ao desenvolvimento do capital e de suas transformações. E para a continuidade das análises sobre o contexto da hegemonia neoliberal na construção das políticas públicas de formação de professores no Brasil, foi utilizada a pesquisa doutoral, bastante recente, de Rodrigues (2020), onde o pesquisador realizou uma análise do curso de Pedagogia/ PARFOR da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como objeto de estudo a formação inicial de professores em exercício. A escolha pelo uso dessa pesquisa se deu pela proximidade temática, territorial, geográfica e também pelo recorte temporal adotado pelo pesquisador (2014-2020).

Rodrigues (2020) inicia sua tese analisando as influências dos OI para a definição das políticas formativas dos professores no Brasil, como resultado do processo da reforma do Estado, impulsionado pela reestruturação do capital. Para tanto, o autor analisa documentos (orientações, cartas, relatórios, manuais, pesquisas, etc.) publicados pelos próprios Organismos entre a década de 1990 e a década de 2000, fazendo uma ligação entre as ações em nível global reproduzidas pelos Estados Nacionais, que definem também as políticas de formação de professores no nosso país com a permissão dos governos que se sucederam nas duas décadas. Suas análises mostram que o BM, o FMI e a

OCDE (por ser uma entidade fomentadora e reguladora de ações no campo educacional) tem influenciado nas políticas de formação de professores no país, notadamente a partir da década de 1990.

O BM enquanto instituição internacional criada no contexto da II Guerra Mundial, pertencente ao Sistema das Nações Unidas (ONU), tem a participação de quase 200 países membros. Se inicialmente o objetivo da instituição era de auxiliar as economias dos países devastados pela guerra, através de empréstimos com juros, à longo prazo, para o setor privado, atualmente sua atuação é ampliada para todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Sua sede em Washington, nos Estados Unidos da América, também reflete os interesses do país que figura como maior representante do capitalismo e da desigualdade no mundo.

O período das ditaduras militares na América Latina, entre outros enormes prejuízos ao desenvolvimento das nações, também gerou enormes endividamentos dos países e recorrer a empréstimos internacionais é uma prática recorrente no Brasil, desde o século XIX. Os empréstimos realizados ao BM têm como condição estratégias e diretrizes para o funcionamento de diversos setores sociais, entre eles a educação pública, na lógica da competitividade do mercado e do capital. São cláusulas contratuais que amarram as ações do governo federal, dos governos estaduais e dos municipais, determinando a contenção de investimentos públicos em diversas áreas, inclusive na educação.

O interesse educacional do BM nas décadas de 1960 até 1990 era majoritariamente voltado para a educação primária (fundamental I), justificando-se como sendo apropriado para assegurar às massas populares um ensino mínimo a baixo custo, com retorno aos interesses do Banco e à produtividade do mercado. Mas no final do século XX, esses interesses se voltam também para a formação continuada de professores e depois, na formação inicial de professores, essa última de modo majoritário na modalidade EaD e de forma aligeirada (RODRIGUES, 2020).

As políticas e reformas educacionais indicadas pelo BM na década de 1990 relacionavam a melhoria da qualidade da educação ao investir na alocação

de recursos em insumos, tendo no aumento do tempo de instrução tarefas de casa para o prolongamento do tempo de escolaridade, flexibilização/adequação dos horários, extensão das atividades de sala de aula às tarefas de casa e adoção de livros didáticos em sua centralidade, mas a distribuição desses insumos ficaria sobre responsabilidade da iniciativa privada, beneficiando grupos empresariais vinculados aos setores consumista e mercadológico.

A educação é declaradamente concebida como mercadoria, pois os insumos transformam-se em mercadorias. É desse modo que o Estado neoliberal atua na educação e modifica as relações do trabalho docente, que é cada vez mais controlado, desqualificado, e o produto da ação de formar professores conscientes, críticos e participativos na sociedade em mercadoria a ser manipulada, vendida, e regulada em benefício do capital que desumaniza as relações entre os sujeitos.

Para Rodrigues (2020, p. 115),

No que concerne a prioridade de investimento nos livros didáticos, argumentam ainda os gestores do BM, ser indispensável, pois eles são vistos como a expressão operativa do currículo que supriria os baixos níveis da FP, em que bastaria capacitá-los para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A prioridade em investir em livros didáticos fica mais evidente quando, na mesma medida, priorizam melhorar o conhecimento do professor por meio de insumos pedagógicos, capacitação em serviço e à distância, afastando-se do investimento na FIP. Dito isso, constato que a concepção de FP, defendida pelo Banco, assegura-se no aligeiramento e no resumido entendimento de que ela se traduz na aquisição de conhecimentos técnicos, utilitaristas e praticistas.

Essa concepção de formação aligeirada, voltada a atender o imediatismo do capital e suas estruturas ideológicas, vai se refletir na construção do projeto do PARFOR, tendo em vista que seu funcionamento vai se dar buscando atender muito mais a quantidade do que a qualidade na formação de professores, levando em conta a forma de funcionamento das aulas, a falta de estrutura física em muitos municípios e as aulas concentradas para a formação em serviço. Para o autor, a concepção formativa do BM é voltada aos investimentos nos projetos de formação de professores, centrado no fornecimento de material pedagógico

e didático (como livros didáticos, brinquedos, além da avaliação e melhoria da gestão e estrutura escolar), o que termina por responsabilizar os professores pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos, bem como do rendimento escolar, sem que para isso esses profissionais tenham sido consultados para opinarem sobre as maiores urgências docentes, das escolas e dos alunos.

Quando utilizamos o termo “aligeirada” para nos referirmos a formação dos professores do PARFOR, concordamos com as pesquisas de Bastos (2013), Souza (2014), Bastos (2015), Rodrigues (2020) e Farias (2021), que nos trazem uma análise crítica do funcionamento do programa, baseada muito mais no saber fazer, do que nas necessidades pedagógicas e formativas de cada região.

O fato do programa ser, até o momento, a única alternativa oferecida pelo Governo Federal para a formação de docentes que estão em atuação em locais onde normalmente “as universidades não chegavam”, não significa que é apresenta um funcionamento satisfatório, pois, conteúdos, aprendizados, leituras e práticas que são realizadas em um semestre em cursos regulares, ocorrem em duas semanas, de forma concentrada, na busca por formar o maior número de trabalhadores possíveis num espaço de tempo julgado pelos seus criadores (com influência das ações das OI) como necessário e possível.

Mota Jr e Maués (2014, p.1139), afirmam que,

As reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante os 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (Azevedo; Lara, 2011).

Para esses autores o BM, a UNESCO, a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a OCDE, tem orientado (de maneira velada ou não) as políticas educacionais nos países periféricos, buscando a partir do campo educacional e todo o seu alcance aplacar uma parte da crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, pois a educação é vista agora como o caminho de adequar as novas gerações de trabalhadores em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais, dentro da reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTA JR; MAUÉS, 2014).

Ao analisar as ações consensuais e pactuadas entre o BM e a OCDE, Rodrigues (2020) cita diversos documentos elaborados pelo BM que afirmam analisar, projetar e orientar as ações do governo brasileiro para a educação. O autor afirma que em resumo, esses documentos trazem uma visão de formação de professores pontual, seletiva, praticista, utilitarista e competitiva, onde o recrutamento de profissionais para a docência deveria ocorrer por meio de treinamentos, observações as suas práticas em sala de aula e o trabalho bonificado com gratificações, como se faz na indústria e no comércio, transformando o trabalho do professor numa mercadoria.

Essa ideologia se materializou nas primeiras décadas do presente século nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Amazonas, com programas de incentivo à bonificação a partir de metas produtivistas adotados pelas secretarias estaduais de educação dos estados mencionados, onde a política de bonificação foi utilizada das mais diferentes formas para “retribuir” as boas práticas docentes. Mais do que isso, essa análise nos mostra que o estágio probatório, período em que o profissional da educação passa após ser submetido a um concurso público, mesmo já tendo concluído a formação inicial, é uma estratégia para recrutar e reter profissionais eficazes, na lógica das competências, antes da contratação definitiva, um orientação do BM e da OCDE para tornar a carreira profissional docente mais atrativa, bonificação sem garantia de um salário base justo e digno, uma vez que os países que dependem financeiramente do BM e do FMI são orientados (algumas vezes ordenados) a não aumentarem os gastos com funcionalismo público, gerando

enfrentamentos com os sindicatos, associações de professores e outras entidades que são representantes da classe docente no Brasil.

Essa lógica vem atender as necessidades do mercado, gastar menos e lucrar mais, não importa em quais categorias funcionais esse lucro apareça. Discordo e me coloco contra essa forma de ver a formação de professores e o trabalho docente como mercadoria e estreita a sua finalidade à formação de produtores e consumidores, tendo as suas ações monitoradas, controladas e bonificadas quando atendem aos objetivos traçados pelos OI, que acabam por orientar as ações do Governo Federal, dos estados, do distrito federal e dos municípios.

Em síntese, os documentos oficiais do BM, FMI, OCDE e o marco teórico de base [...], permitiu-me constatar que, de forma conjunta, esses OI cumprem papel de importância na base estrutural do capital, para garantir o interesse de grupos hegemônicos e manutenção do status quo, por meio de processos mercadológicos e ideológicos, ora financiando ora empreendendo orientações/recomendações que interferem diretamente nas políticas de FP, precipuamente na FIP. Essas orientações são absorvidas e usadas como estratégias desses grupos para manutenção e perpetuação de interesses próprios, com a reforma do Estado e do próprio capital, sustentado em uma estrutura jurídico-política e ideológica de nível global, com reflexos avassaladores nos estados, nos municípios, nas instituições, nos processos formativos e práticas docente (RODRIGUES, 2020, p. 148).

A formação de professores no Brasil precisa atender às necessidades educacionais, culturais e sociais da população, e entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, que ao longo dos anos vem lutando pela construção de políticas de formação de cunho progressista, socialmente referenciada, que valorizem o profissional docente, assegurem o reconhecimento social do magistério e que respeite as múltiplas e diversas realidades nacionais, uma formação omnilateral.

A partir da década de 1990, diversos programas foram criados no Brasil com o objetivo de formar e qualificar professores, com a formação inicial e

também com a formação continuada. A década de 2000 é marcada com um crescimento no que se refere a esses cursos e seus objetivos e funcionamentos diversos buscavam alcançar profissionais em áreas do conhecimento e locais diversos do país, como veremos na próxima subseção.

2.2 Programas Federais de Formação de Professores no Brasil

Buscamos realizar um levantamento dos programas de formação de professores, em âmbito federal, que visavam atender a demanda da formação e qualificação profissional docente até o ano de 2009, quando o PARFOR foi criado e para esse fim, utilizamos a página oficial do MEC¹⁷, onde está disponível a informação de que haviam 26 programas que atendiam a formação inicial e continuada e também fomentaram e apoiavam a docência nas escolas e nas IES. O site tem informações atualizadas até o ano de 2010, um ano após a criação do PARFOR, mas decidimos utilizar as informações de todos os programas, 24 até 2009 e mais 2 que tiveram suas atividades iniciadas no ano de 2010.

A apresentação desses 26 programas, é dividida (no portal do MEC) em 6 categorias: Educação Básica (10 programas), Educação Profissional e Tecnológica (4 programas), Educação Superior (6 programas), Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (1 programas), e Diversidade (4 programas).

Cada um dos programas é apresentado com o título completo e a sua sigla, bem como, com as seções referentes a explicação sobre o que é o programa, qual o objetivo a ser alcançado, a data de início do seu funcionamento, como se organiza a participação e o controle social, qual o modelo de gestão, o motivo da sua criação (ou ampliação), qual a distinção em

¹⁷ A página utilizada está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 15 nov. 2022.

relação a políticas já existentes e por fim, os resultados já alcançados e principais impactos.

Abaixo, trazemos um quadro onde buscamos sistematizar informações gerais sobre os programas, mas os separamos por data de criação:

Quadro 2 – Programas do MEC voltados à Formação de Professores

Nº	Programa	Início	Classificação
1	Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País	1951	Educação Superior
2	Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP)	1951	Educação Superior
3	Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior	1951	Educação Superior
4	Programa Escola Ativa – Educação no Campo	1997	Diversidade
5	O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES	1999	Educação Superior
6	Portal de Periódicos	2000	Educação Superior
7	Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena	2005	Diversidade
8	Programa Escola de Altos Estudos	2006	Educação Superior
9	Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC)	2006	Educação Profissional e Tecnológica
10	Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção	2006	Educação Profissional e Tecnológica
11	PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica	2006	Educação Profissional e Tecnológica
12	Universidade Aberta do Brasil (UAB)	2006	Educação Básica
13	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)	2006	Educação Básica
14	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	2007	Educação Básica
15	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	2007	Educação Básica
16	Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)	2007	Educação Profissional e Tecnológica

17	Programa Pró-Equipamentos	2007	Educação Superior
18	Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos	2007	Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
19	Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo	2007	Diversidade
20	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO Integrado	2007	Educação Básica
21	Rede UAB de Educação para a Diversidade	2008	Diversidade
22	Programa Banda Larga nas Escolas	2008	Educação Básica
23	Portal do Professor	2008	Educação Básica
24	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)	2009	Educação Básica
25	Programa Novos Talentos	2010	Educação Básica
26	Programa um Computador por Aluno	2010	Educação Básica

Fonte: Portal do MEC, sistematizado pela autora (2022).

Como podemos ver no quadro acima, dos 26 programas que objetivavam a formação de professores no Brasil, ou que também concorriam para esse fim, até o ano de 2010, apenas 6 foram criados antes dos governos Lula (2002-2010), desses, 3 remetem ao ano de criação da Capes (1951)¹⁸, que são: o Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País, o Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), e o Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior.

O Programa Escola Ativa, criado em 1997, foi profundamente reformulado em 2007, a partir de uma grande avaliação, realizada por pesquisadores da UFPA e da Coordenação Geral de Educação do Campo da SECAD, que buscaram identificar práticas e ressignificações construídas e constituídas na prática de educadores e técnicos ao longo dos 10 anos de existência do programa. E essa reformulação ocorreu baseada nas

¹⁸ Informação disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 7).

A partir dessa reformulação o programa se expandiu para atender as 5 regiões do país, uma vez que antes tinha as ações voltadas para as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Assim como o Programa Escola Ativa, criado em 1997, o FIES, programa que financia o pagamento de um curso superior em instituições privadas, criado em 1999, foi reformulado e expandido a partir de 2010, com redução da taxa de juros, extensão do prazo para quitação do financiamento que pode ser até de 100% do valor total, o que antes era de no máximo 70%¹⁹.

Trouxemos informações mais detalhadas sobre esses dois programas, Escola Ativa e FIES, pois, queremos mostrar que além dos 3 programas criados junto com a CAPES, eles foram profundamente transformados na década de 2000, período em que os outros 20 programas federais voltados à formação de professores no Brasil iniciaram suas atividades ou passaram por reformulações e ampliações. Foi um período de crescimento econômico e onde o neoliberalismo atuou de forma contundente no país, em todas as áreas e a educação foi influenciada e “patrocinada” pelas ideologias e interesses das OIs que dominavam a cena mundial no final do século XX e início do XXI.

O programa que faltou mencionar referente aos 6 que não foram criados após 2002 foi o Portal de Periódicos da Capes, que iniciou o seu funcionamento no ano 2000, e é uma grande biblioteca virtual, onde estão disponíveis gratuitamente produções científicas em diversos formatos (livros, manuais, estatísticas, vídeos, áudios, revistas, normas técnicas, etc.), que contribuem com a ampliação do acesso às pesquisas, sendo também ampliada na década de 2000, em termos de acervo e facilidade de acesso.

¹⁹ Informações disponíveis em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Não está no portal do MEC na página sobre os programas de formação de professores, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Foi criado no ano de 2004 pelo Governo Federal, sendo um programa do MEC que concede bolsas de estudos que variam de 50% do valor total do curso, até a sua integralidade, em IES privadas. O público alvo desse programa são estudantes brasileiros que não possuem nenhum diploma de curso superior e utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como etapa única para seleção. Esse programa se destaca por ter como seu primeiro critério de classificação, a prioridade à professores da rede pública de ensino inscritos (exclusivamente nos cursos Normal Superior e licenciaturas, que tenham como objetivo à formação para o magistério na educação básica (ENEM)²⁰.

É importante destacar as mudanças significativas que ocorreram no que concerne ao quantitativo de profissionais licenciados no Brasil a partir da criação e funcionamento de programas voltados à formação de professores, notadamente na década de 2000, mas ainda na década de 1990 (especificamente no ano de 1995), tivemos dois programas de formação de professores voltados a atender as necessidades das escolas públicas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, a partir de empréstimos ao BM, juntamente com verbas do Tesouro Nacional, através do Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), com o Programa Professor Alfabetizador (Profa) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Mesmo não atendendo todo o país, é importante mencioná-los aqui como programas que trouxeram o dinheiro e os interesses das OIs na educação brasileira e que interfere na formação de professores no país²¹.

Acreditamos que trazer essas informações sobre os programas federais de formação de professores no Brasil, que estavam em vigência quando o PARFOR teve as atividades iniciadas, é importante para que entendamos o arcabouço de ações que o Governo Federal já realizava antes do programa iniciar, ele foi parte da política pública de formação de professores no Brasil, que

²⁰ Informações disponíveis em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em: 22 nov. 2022.

²¹ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/222-noticias/537011943/8132-sp-1912063996?Itemid=164>. Acesso em: 22 nov. 2022.

buscava formar e qualificar os professores, ao mesmo tempo em que atendia as demandas das OIs para esse segmento profissional.

Mais adiante, na próxima subseção, analisaremos como se deu a organização do programa do PARFOR e sua implementação pelo país, mostrando como se organiza a sua estrutura e como a legislação brasileira voltada à educação foi sendo modificada e/ou construída até o início do programa, ressaltando a situação histórica e política que o país passava em 2009.

2.3 A criação do PARFOR: conjuntura nacional

As mediações entre a materialidade do capital e as políticas de formação de professores no Brasil, guiada de um lado, pelos interesses das OIs no país, e do outro, pelas pressões e lutas empreendidas pelas associações da classe docente e dos movimentos sociais, são os motivadores de projetos, programas e ações que organizam e orientam a educação pública no país. O modo de produção capitalista é a base das orientações para as políticas de formação de professores no país e buscamos analisar dialeticamente como a criação do PARFOR foi realizada na perspectiva da totalidade, visando atender as necessidades formativas dos profissionais do país, mas com a organização ideológica capitalista, produtivista, utilizando a concepção sócio-histórica para termos a apreensão da realidade.

Como já mencionado anteriormente, em 2003 assumiu a presidência do Brasil o representante do PT, Luís Inácio Lula da Silva após 8 (oito) anos de um governo marcado pelas privatizações, fome, pobreza da população e alto índice de desemprego, intensificado no governo do representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Havia uma grande esperança de que muitas mudanças fossem realizadas e que um governo democrático popular pudesse construir condições necessárias para que os trabalhadores assumissem o papel de sujeitos políticos, superando a

condição de marginalidade no que se refere a definição dos rumos da história do país. Se esperava uma revolução nacional que possibilitasse o amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais pela grande massa que vivia em condições precárias, tendo seus direitos negados (FRIGOTTO, 2011).

Araújo, Brzezinski e Sá (2020) afirmam que o que ocorreu nos governos Lula foi a continuação da política econômica fiel aos interesses do capital e da classe que o detém, uma vez que empresas estrangeiras tiveram acesso a isenção de impostos e puderam explorar o trabalho no país, os bancos aumentaram de maneira agigantada os seus lucros e os OI continuaram a orientar as políticas públicas no país. Contudo, é importante lembrar que houve uma importante melhoria na vida de grande parte da classe trabalhadora no país, se contrapondo às políticas de desmonte do liberalismo conservador, marca do governo anterior. Há a retomada da agenda do desenvolvimento, mudanças na política externa no que se refere às privatizações, redução do desemprego, aumento real do salário mínimo, relação mais próxima e respeitosa com os movimentos sociais e investimento em políticas e programas direcionadas às pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Da mesma forma, no âmbito das políticas públicas para a educação e, mais especificamente, para formação de professores não houve ruptura radical com o projeto educacional dos governos nitidamente neoliberais, que antecederam as gestões do Partido dos Trabalhadores, pois elas permaneceram orientadas pela ótica da melhoria da qualidade da educação assentada em princípios gerencialistas, mediada pela parceria entre público e privado (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 9).

Todavia, apesar dessa continuidade com as práticas e políticas neoliberais, os autores reconhecem a situação ambígua de, ao mesmo tempo, também ter havido um aumento substancial nos investimentos em educação, na criação de novas universidades, institutos federais, ampliação da interiorização do ensino técnico e superior e uma imensa ampliação no número de vagas e matrículas, em âmbito federal. Também as políticas para setores tradicionalmente excluídos da escola e da sociedade, como as populações do campo, indígenas, quilombolas e jovens e adultos receberam atenção especial

e alterações estruturais importantes, o que proporcionou uma melhoria na qualidade de vida da população que vivia em situação de pobreza e miséria no país.

Nesse contexto ocorreram importantes ações que são marcos importantes para a educação nacional, e em especial no campo da formação de professores, que antecederam e concomitam com a criação do PARFOR, como pode ser visto de forma sistematizada no quadro abaixo:

Quadro 3 – Marcos regulatórios na formação de professores no governo Lula antes do PARFOR (2003 - 2008)

Legislação	Ação	Impacto na FIP
Decreto nº 5.800/2006	Criação da Universidade Aberta do Brasil	Possibilitou a formação à distância, expandindo e interiorizando o acesso a cursos e programas de nível superior, com curso nas modalidades semipresenciais, modulares, EaD.
Emenda Constitucional nº. 53/2006	Cria o piso nacional dos professores e estabelece o Plano de Cargos e Carreiras.	Assegurou melhores salários com recursos advindos do Governo Federal para o pagamento dos salários, o que contribui para a valorização profissional.
Lei nº. 11.494/2007 e Decreto Nº. 6.253/2007	Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).	Há o estabelecimento de quem são os profissionais da educação e o reconhecimento da importância desses profissionais para a sociedade, assegurando (ao menos no texto da lei) que estados, municípios e o Distrito Federal não podem pagar abaixo do estabelecido no piso. Também há o estabelecimento da carga horária que deve ser trabalhada em sala de aula e na preparação de material, assegurando 1/3 para esse último.
Portaria Normativa nº 38/2007	Cria o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).	Ao ofertar bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais inseridos em estágio nas escolas públicas, possibilita-os o exercício do magistério na rede pública ainda na graduação.
Decreto nº 6.094/2007	Criação do PDE e o Plano de Metas CTE	Criação do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); Estabelecimento de concurso; Garantia do piso; Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Iniciação à docência.

Lei nº 11.502/2007	Reconfiguração das funções da CAPES	Estabelece a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; a CAPES deve subsidiar o MEC na formulação e implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores.
Lei nº.11.738/2008	Estabelece um piso nacional para os professores (Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN)	Valorização da profissão docente e equiparação salarial para toda a educação básica (exceto a profissional).
Decreto nº 6.755/2009	Estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.	Determina que a Capes será a responsável pela formação e inicial de professores; Influenciou na criação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Capes e também aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad).
Portaria e a Normativa nº 09/2009	Criação do PARFOR	Estabeleceu a criação de cursos de licenciatura para professores leigos em exercício nas redes públicas de ensino, ou que trabalhavam numa disciplina diferente da sua formação inicial, ocorrendo em formato modular e interiorizando as formações.

Fonte: sistematizado pela autora (2022).

A criação da UAB, em 2006 buscava atingir um público que não tinha acesso à campus universitário, principalmente nos interiores no país, onde a existência de professores leigos, sem formação em licenciatura, bem como, professores lecionando em disciplinas para as quais não tinham formação era, de acordo com o Educacenso 2007 (BRASIL, 2007), mais de 600 mil em exercício numa dessas situações. A ampliação de vagas na modalidade EaD tem a partir daí um crescimento bastante significativo, mas, se por um lado houve mais vagas, isso não se refletiu na qualidade da oferta, pois o acesso a equipamentos tecnológicos nos interiores do país, onde havia e ainda há a necessidade da formação inicial de professores, ainda é escasso. Masson (2009) e Freitas (2007) ressaltam que esse aumento de vagas com cursos aligeirados tem o cunho marcadamente mercadológico, com ações muitos mais

contemplativas que eficazes, atendendo as modificações do trabalho produtivo do capital, reduzindo custos e ficando muito mais na quantidade que na qualidade.

O estabelecimento de um piso nacional para o magistério, logo após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando o financiamento federal da educação para todo o ensino básico possibilitou a garantia de um salário mais digno, a partir da criação de um piso. Contudo, contrariamente a isso, muitos municípios e estados até os dias atuais ainda não cumprem esse piso. Ter um valor mínimo estabelecido, mesmo que não seja suficiente para suprir todas as necessidades concretas de existência do trabalhador, é importante, pois se constitui num aparato jurídico para sindicatos e associações de professores se ampararem na luta contra a exploração do trabalho docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que é o Plano de Metas estabelecidas a serem alcançadas até o ano de 2022, define que a nota 6 deve ser alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que no ano de 2008, a média nacional era de 4 (quatro) pontos, numa escala que vai até 10, considerando entre outros fatores, as taxas de repetência, evasão escolar e o rendimento dos alunos. Essa média a ser alcançada tem como base os resultados obtidos pelos países da OCDE, sendo a nota obtida pelos países que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo em 2007 (BRASIL, 2008). É preciso ressaltar que para o BM e a OCDE os baixos resultados dos alunos em avaliações e rendimento escolar se deve a má formação de professores, daí a necessidade de se criar metas que incluam a formação docente.

Podemos perceber mais uma vez como os OI determinam as metas e projeções da educação brasileira, estabelecendo critérios para a criação e implementação de políticas públicas e a destinação do orçamento de setores públicos. Os resultados das análises dos indicadores do IDEB influenciam as ações do MEC que destina apoio técnico e financeiro aos municípios com índices

baixos a partir de Planos de Ações Articuladas (PAR), destinando mais recursos ao FUNDEB que, no que tange a formação de professores, além de implementar os salários, destina verbas obrigatórias para a formação continuada e qualificação dos professores.

As mudanças nas funções da CAPES qualificaram os programas e projetos de formação inicial e continuada de professores, além de fomentar o ensino e a pesquisa nos cursos de licenciatura em formações iniciais. E serviu de base para a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos professores. o Decreto nº 6.755/2009 também fomentou a criação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADs), que assumiram a atribuição de elaborar, nos estados e no Distrito Federal, o Plano Estratégico da Formação de Professores, que deveria ser desenvolvido através de ações e programas específicos do MEC (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020).

Mesmo trazendo uma linha histórica dos principais marcos legais referentes à formação de professores no Brasil durante os governos Lula (2003-2010), é importante ressaltar que mesmo sendo direcionadas por financiamentos e orientações de OI, os movimentos sociais, com as lutas das entidades acadêmicas e científicas no país, como a ANFOPE, ANPED, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e ANPAE, estão bastante presente na militância por uma formação fundamentada na concepção crítico-social, na contramão do ideário neoliberal, para a garantia da formação inicial de professores socialmente referenciada, que respeite as relações estabelecidas entre a cultura, a sociedade, a educação, as políticas públicas e principalmente, respeitando a diversidade nacional.

Essas disputas e resistências políticas marcam a construção da política nacional de formação de professores, uma vez que ela gira em torno de

concepções políticas e pedagógicas que buscam construir projetos de sociedades antagônicas, com visões de mundo diferentes.

Maués (2011) afirma que os princípios e as diretrizes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), programa estratégico do PNE. Além da referida pesquisadora, Malanchen e Vieira (2006) também apontam que o Movimento Todos pela Educação (movimento coordenado por empresários brasileiros) segue as orientações do FMI, do BM, da OCDE e outros organismos multilaterais que têm organizado e moldado a educação do Brasil, a interpretando como fator central crescimento econômico dos países na América latina.

No cenário histórico legal descrito acima, o PARFOR é criado e sancionado em 30 de junho de 2009, devendo funcionar em colaboração entre as Secretarias de Educação municipais, o Distrito Federal, os estados e as IPES, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES, visando atender as demandas de formação de professores das redes públicas da educação básica. Esse plano, criado como emergencial, visando atender a Lei 9.394/96, artigo 62, que afirma assegurar a oferta de formação inicial de professores em cursos superiores de licenciatura plena, realizados por universidades públicas para atuar no ensino básico nos níveis da educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas, desenvolver comunidades de aprendizagem profissional e melhorar a base de conhecimentos e apoio às políticas docentes são os objetivos da categoria “desenvolvimento e implementação de políticas para professores”, da OCDE e o PARFOR foi criado no contexto de atender as demandas a essas orientações, o que mostra a interferência internacional na construção da concepção da política nacional de formação docente no Brasil (FERREIRA, 2011).

Ancorado em bases científicas e técnicas sólidas, as ações e estratégias do PARFOR deveriam orientar a formação de professores no sentido de auxiliar

no desenvolvimento de um projeto de país mais ético e justo, na construção de uma nação soberana, democrática e inclusiva (PERRUDE; SILVA, 2017). As autoras ressaltam ainda que o momento histórico que o país passava em 2009 era favorável a se pensar numa política que vise o professor e a sua formação como importante, uma vez que o ministro da Educação do país era o professor Fernando Haddad, que atuava no ensino superior e na pós-graduação do país.

Dando continuidade aos marcos que orientam a política de formação de professores no Brasil, e por consequência, o PARFOR, em 9 de maio de 2016 foi promulgado o Decreto nº 8.752, que apresenta os princípios, objetivos e a organização da formação para a profissão docente, orientando a política nacional, levando em consideração as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE). O artigo 1º do Decreto define que os programas e ações para a formação de professores devem funcionar em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com os planos decenais dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, além do próprio PNE (BRASIL, 2016).

É preciso lembrar que o PNE é um documento de planejamento decenal, ou seja, pensado para ultrapassar governos (que no país tem duração de 4 ou 8 anos) e implementado por lei, atualmente estando em vigor o que iniciou em 2014 e vai até 2024, organizado pela Lei nº 13.005/2014. Mesmo sendo uma federação, o Brasil tem na autonomia dos Estados, Distrito Federal e Municípios uma marca da organização nacional, contudo na organização da educação do país os entes federativos têm competências comuns, pois o PNE tem como suas principais diretrizes: universalizar a oferta da educação escolar obrigatória para crianças e adolescentes de 04 a 17 anos, erradicar a alfabetização, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, melhorar a qualidade da educação básica e superior, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão, ampliando os investimentos em educação e também valorizando os profissionais da educação (BRASIL, 2014). Esse Plano tem 20 Metas, acompanhado de estratégias para a realização de cada uma delas. Abaixo, trago as Metas 15 e 16:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos

profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Essas metas dizem respeito a formação de professores e organizam, direcionam e definem as ações e políticas dos estados e municípios para a profissão docente. O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, revogou o 6.755/2009, em seu texto a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica deve se orientar pelo Planejamento Estratégico Nacional (PEN), um documento proposto pelo MEC, definindo que a formulação de Planos Estratégicos, devem ser criados em cada unidade federativa para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares, presente no artigo 4º (BRASIL, 2016).

O artigo 2º do Decreto em questão define os princípios da formação dos profissionais da educação (professores, pedagogos e funcionários da educação²²), como podemos ver abaixo:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

²² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 61 dá essa definição e complementa: que sejam atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados (BRASIL, 1996).

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada (grifo nosso);

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais (grifo nosso);

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (grifo nosso);

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica (grifo nosso); e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (BRASIL, 2016. p. 2).

Foi importante trazer para esse texto o artigo completo, com suas XIV alíneas para que possamos analisar alguns pontos que serão retomados ao longo da pesquisa. A alínea IV afirma que um dos princípios da formação dos profissionais da educação é “a garantia de um padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2016).

Sabemos que no estado do Amazonas as formações iniciais, no que concerne aos cursos do PARFOR, bem como os cursos de formação continuada, tanto os oferecidos pelo estado, como os organizados e executados pelos municípios, ocorrem dentro “do que é possível”, em locais às vezes improvisados e até mesmo em salas de aulas de organizadas para crianças, como ocorreu comigo durante a ministração de uma disciplina pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UEA em Guajará, onde os AP assistiam aulas sentados em carteiras pequenas das crianças que estudavam lá durante o período letivo escolar.

Na alínea VII temos que os diferentes saberes e as experiências profissionais devem ser levados em consideração no que se refere a formação inicial e continuada, que são entendidas como essenciais à profissionalização. Mas, na prática, quando os currículos dos cursos de formação inicial de professores são construídos esses saberes não tem muito espaço, há uma uniformização do trabalho e do perfil do trabalhador que se espera que se tenha ao final de uma graduação. Quando essa realidade é levada para o universo de cursos ofertados pelo PARFOR no interior do Amazonas, com suas especificidades de tempo, espaço, ritmos de vida e relação com a natureza, a educação na floresta, nos territórios das águas, dos alagados e de várzea, vemos que os interesses formativos das universidades conflitam com as necessidades dos profissionais dessas localidades.

A alínea IX fala da valorização dos profissionais da educação, cita a importância de políticas públicas permanentes que estimulem a profissionalização, a progressão e, concomitantemente, que a melhoria da remuneração seja também um fator importante nesse reconhecimento, assim como a garantia de condições dignas de trabalho. Temos a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica (exceto nos institutos federais que têm a educação básica atrelada ao ensino técnico e a remuneração profissional equiparada à das universidades federais) (BRASIL, 2008).

Em decisão do Supremo Tribunal Federal, de 2013, a constitucionalidade da supracitada lei só foi reconhecida a partir de 27 de abril de 2011. Mas o que

nos importa aqui é mostrar que mesmo em 2022, essa lei ainda não é respeitada em todo o território nacional e a maior parte dos professores que trabalham no interior do Amazonas, incluindo os que se formam pelo PARFOR, são em sua maioria profissionais das redes municipais de educação que tem contratos precários de trabalho, como os participantes desta pesquisa, ficando a cargo dos chefes do Executivo Municipal definir os salários desses profissionais. Além desses salários que são pagos em datas incertas, as condições de trabalho dos professores que trabalham nas zonas rurais, no interior do estado, são em muitos casos, deploráveis, como veremos mais detalhadamente nas Seções 4 e 5 desta tese.

Por fim, entre as alíneas destacadas, a XIII chama a atenção a noção da compreensão do espaço educativo de aprendizagem deve ser seguro, adequado e equipado para o pelo aproveitamento das potencialidades, tanto dos estudantes, quanto dos profissionais da educação básica. Nas realidades amazonenses e amazônicas esses espaços geralmente são improvisados e não atendem as necessidades básicas e nem de segurança para a aprendizagem, como o caso do município de Guajará, onde os cursistas do PARFOR assistiam aula numa escola de educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, que possuía carteiras adaptadas ao tamanho das crianças, mas que adultos tinham que se acomodar nelas para assistir as aulas do curso (informação baseada na experiência da pesquisadora que ministrou aulas no município pelo PARFOR/UEA no ano de 2018).

Ainda sobre o Decreto nº 8.752, em seu artigo 5º, temos que o Comitê Gestor Nacional (que tem a incumbência de aprovar o Planejamento Estratégico Nacional, proposto pelo MEC) e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica devem subsidiar a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, uma vez que os Fóruns Estaduais têm como atribuição:

- I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;
- II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e

III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.

Parágrafo único. Nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração (BRASIL, 2016. s/p.).

As atividades dos Fóruns estaduais, que devem ser presididos pelos secretários estaduais de educação, orientam as demandas pelos cursos que têm carência de profissionais formados nos municípios que compõe os estados e também descentraliza as decisões sobre a formação de professores, ampliando a participação de profissionais que atuam na educação para além do eixo sul-sudeste-Brasília.

Sobre a função e a composição dos Fóruns estaduais, Souza e Perrude (2020, p. 58), apontam que as essenciais são:

- a) Ser uma instância de controle social da Política Nacional de Formação;
- b) Reunir profissionais com conhecimento e competência para pensar e avaliar a formação docente local, portanto, com condições de propor políticas e ações para melhorar os índices educacionais do Estado (esforço conjunto);
- c) Fazer a oferta qualificada (identificar a demanda, planejar a oferta, cursos, vagas, municípios, definição da oferta por IES, etc.); e
- d) Fazer a revisão do Planejamento Estratégico do Estado na Formação de professores.

Essa é sem dúvida uma das principais inovações do projeto nacional de formação, a demanda definida e organizada por cada estado. Na materialização do programa, a participação dos estados ocorre por meio de acordos firmados entre a Capes e as secretarias estaduais de educação, os Acordos de Cooperação Técnica (ACTs), e as IES que vão ofertar os cursos, se articulam com o PARFOR pela assinatura deste termo.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM) foi instalado em fevereiro de 2010, mas, seu Ato de Criação só foi publicado em 11 de setembro de 2012, pelo então Secretário de

Educação²³, Rossieli Soares da Silva, através da Portaria nº 1.369. A criação do Fórum vinha atender o estabelecido no Decreto nº 6.755, mais especificamente no artigo 4º, que determinava a responsabilidade do Secretário de Educação em instalá-lo (AMAZONAS, 2012, p. 1).

A Portaria que determina o Ato de Criação do Fórum no Amazonas tem 5 artigos, o 1º trata da instituição do Fórum, 2º dispõe sobre as atribuições do Fórum, tendo o texto bastante parecido com o que está presente no Manual Operativo do PARFOR, quando define as atribuições de cada fórum nos estaduais. O 3º artigo define que o Plenário é o órgão superior do Fórum no estado, sendo consultivo por todos os membros titulares, e na falta destes, por seus suplentes. O artigo 4º define que os serviços prestados pelos membros do Fórum não serão remunerados, ao mesmo tempo em que o texto admite que a natureza dos serviços prestados nele são importantes (relevantes) para o Amazonas. E por fim, o 5º e último artigo da Portaria dispõe sobre a composição do Fórum no estado, com a seguinte composição:

Quadro 4 – Representantes do FEPAD/AM

Quantidade	Representantes
1	O Secretário Estadual de Educação
1	Membro indicado pelo Governo do Estado
1	Representante do Ministério da Educação
1	Representante da CAPES
2	Representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/AM)
1	O (A) reitor (a) da UFAM ou seu representante
1	O (A) reitor (a) da UEA ou seu representante
1	O (A) reitor (a) do IFAM ou seu representante
1	Representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE/SINTEAM)
1	Representante do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM)
1	Representante do Conselho Municipal de Educação (CME/AM)
1	Representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/AM)
1	Representante do Conselho de Educação Escolar Indígena

²³ Na época a secretaria era denominada de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino.

1	Representante da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Amazonas (ALEAM)
1	Representante da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB)
1	Representante do Fórum Estadual de Educação do Amazonas
1	Representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)
1	Representante do Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
1	Representante da União Estadual dos Estudantes do Amazonas (UEE)
1	Representante do Fórum Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
1	Representante do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Amazonas (SINEPE-AM)
1	Representante da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)
1	Representante do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN/SEDUC)

Fonte: Amazonas (2012).

O regimento do Fórum tem suas normas de funcionamento internas ancoradas nas diretrizes no MEC e deve se reunir no mínimo a cada 3 meses, em seções ordinárias ou extraordinárias quando necessário, a cargo das convocações do presidente, que é o Secretário de Educação. Compõe o Fórum representantes de 22 instituições e seus suplentes, além do presidente e um membro indicado pelo Governo do Estado somando um total de 24 membros (MARQUES, 2016). A participação no Fórum se dá por adesão e outras entidades, órgãos e instituições também podem solicitar formalmente a participação.

O PARFOR funciona em regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal, em conjunto com as IES. Desse modo, os professores das redes públicas do país que já lecionam e não possuem curso superior, ou lecionam em área diferente da sua formação, ou são tradutores intérpretes de Libras e desejam realizar uma graduação, devem se candidatar.

Os cursos definidos pelas reuniões dos Fóruns Estaduais, que levantam as demandas e necessidades de cada estado, são disponibilizados na

Plataforma Capes de Educação Básica (antiga e quiçá futura Plataforma Freire), após as universidades terem submetido a Capes as propostas de abertura dos cursos e terem sido aprovadas. Só então os professores da rede pública, da educação básica, que estão em efetivo exercício da docência, se inscrevem na plataforma, cabendo as secretarias municipais ou estaduais validar as inscrições os vinculando por contrato temporário ou efetivos no serviço público. Após validado e com a lista publicada, é preciso entregar a documentação para matrícula na instituição responsável pelo curso escolhido. Essa documentação²⁴ deve ser entregue à coordenação institucional do PARFOR na universidade, que realizará a matrícula institucional e depois a curricular.

O Manual Operativo do PARFOR (BRASIL, 2009b) é o documento que organiza o funcionamento, define regras e estabelece como deve funcionar a cooperação técnica entre a CAPES e os estados; as atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; a participação dos municípios; as atribuições da CAPES e das IES; a participação dos alunos; estabelece a organização das vagas e as características dos cursos; a captação de demanda; o apoio financeiro; a concessão de recursos, custeio e capital; os itens não financiáveis do programa; o cálculo do valor de custeio e de capital; cálculo e valores de bolsas; e as atribuições dos bolsistas. Trago abaixo, de forma resumida, mas necessária ao entendimento da organização do programa, as principais definições do Manual, a partir do próprio texto do documento.

No que se refere à oferta, o PARFOR presencial deve ofertar cursos de Primeira Licenciatura, seja para docentes ou profissionais tradutores intérpretes de Libras que não tenham formação superior; Segunda licenciatura para os professores que estão atuam em disciplinas distintas da sua formação inicial ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; e também a Formação pedagógica para docentes que não são licenciados e estão no

²⁴ De acordo com o Manual Operativo do PARFOR (BRASIL, 2009), esses documentos são: RG e CPF, Certificado de conclusão do Ensino Médio (ou histórico escolar), cópia da Carteira de Reservista (para os homens), cópia do Título de eleitor acompanhada da Certidão de quitação eleitoral e a declaração da Secretaria de educação responsável pelo funcionário que comprove que o candidato faz parte do quadro dos funcionários.

exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica (BRASIL, 2009a, p. 1).

A Cooperação Técnica funciona, como já mencionado, através da efetivação do ACT entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado que precisam, entre outras incumbências, manter o cadastro Educacenso atualizado. E através dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente que devem realizar a articulação do Programa no âmbito de sua Unidade da Federação e acompanhar a execução do PARFOR presencial no âmbito das redes estaduais e municipais, entre outras demandas (BRASIL, 2009a, p. 1).

Os municípios devem, após aceitar as condições do Termo de Aceite da Plataforma Brasil, indicar um servidor do seu quadro de pessoal para acessar a plataforma, validar as matrículas, organizar e enviar os documentos dos professores, orientar os profissionais que estão interessados em participar dos cursos e os que tiveram a matrícula efetivada. Todo o acompanhamento dos cursistas, as condições de participação dos professores, a divulgação das ações do programa e as vagas, bem como a atualização do Educacenso é de responsabilidade desse profissional indicado pela secretaria (BRASIL, 2009a, p. 2).

As atribuições da Capes são: organizar e promover o processo de articulação entre os entes federados, divulgando os cursos, vagas e ações com as entidades que integram os Fóruns. Todo o processo de análise, homologação e publicação na Plataforma Freire (atual Plataforma Brasil), dos cursos e vagas e a transferência de recursos às IES, realizando os pagamentos das bolsas de professores formadores e coordenadores (geral e adjunto) do programa em cada IES e acompanhar a execução e a prestação de contas desses repasses (BRASIL, 2009b, p. 3).

No que se refere às incumbências das IES, além de firmar o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica, como mencionado anteriormente, só podem implantar turmas do PARFOR, ou seja, as turmas especiais, se apresentarem Índice Geral de Cursos (IGC) com conceito igual ou superior a 3.

IES privadas, sem fins lucrativos também podem participar do PARFOR, mas em caráter complementar às ofertas de vagas em instituições públicas, e só após o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente aprovar a solicitação que deve ser feita pela própria instituição ao Fórum (BRASIL, 2009b, p. 4).

Após a adesão das IES ao programa, os procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do programa devem apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade, tanto de cursos, quanto de oferta de vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda, garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas e, principalmente, articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais (BRASIL, 2009b, p. 4).

Sobre a participação dos alunos cursistas matriculados no PARFOR, precisam se dedicar às atividades acadêmicas do curso para ter um bom aproveitamento das disciplinas e cumprir as normas acadêmicas, tendo direito a uma única matrícula ativa no programa (BRASIL, 2009a, p. 15).

As características e vagas dos cursos, são, de acordo com o Manual, definidas pelo IGC e devem ter o conceito igual ou superior a 3 e devem estar devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior, o e-MEC. Os cursos de licenciatura devem ser os relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do estado ou do município. E mesmo nas IES privadas sem fins lucrativos não se admitirá a inclusão de alunos pagantes, estando isentos os alunos cursistas dessas instituições de pagamento. No que se refere ao número de alunos para o funcionamento das turmas, deverão ser no mínimo 30 alunos, mas de forma excepcional, podem haver turmas com o mínimo de 20 alunos. Sobre a composição das turmas, deve haver no mínimo, 50% dos matriculados que exercem a função docente ou intérprete de Libras (BRASIL, 2009a, p. 5-6).

O apoio financeiro para o funcionamento do PARFOR ocorre através da Capes e as secretarias de educação estaduais e municipais são responsáveis pela viabilização dos professores formadores, ou seja, transporte, alimentação, hospedagem, etc. A aprovação do Plano de Trabalho garante a concessão de recursos, levando em consideração o Termo de Cooperação (se IES federal), o Termo de Convênio (se IES estadual, municipal ou entidade privada sem fins lucrativos). Esses Planos de Trabalho dos Convênios devem ser revisados anualmente visando ajustar as metas, o repasse dos valores anuais e as quotas de bolsas. Todas as IES ficam obrigadas a apresentar documentos e relatórios relativos ao Programa quando solicitado pela Capes e pelos órgãos de auditoria, bem como, prestar contas de forma parcial e final (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

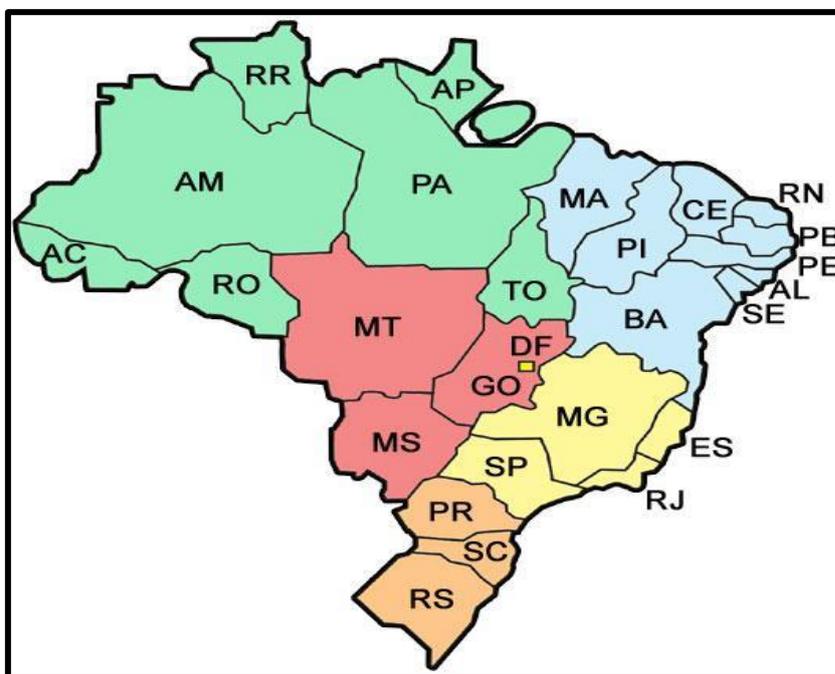
São concedidas bolsas no PARFOR para as modalidades de: Coordenador Geral I e II, Coordenador Adjunto I e II, Coordenador de Curso I e II, Coordenador Local; Professor Formador I e II, Professor Orientador I e II e Supervisor de Estágio I e II. No Manual, cada uma das modalidades que recebem bolsa para desenvolver atividades no programa tem as suas atribuições e critérios para seleção, normalmente utilizados em seleções internas nas IES e também nas abertas para o público não efetivo das instituições (BRASIL, 2009a, p. 9-10).

Após a leitura e apropriação do texto do Manual, afirmamos que mesmo com o caráter aligeirado do PARFOR tendo em vista a qualificação de nível superior de professores, precisamos enxergar a totalidade da ação dessa política pública que significa muito além da aquisição de um diploma, é também a realização de sonhos, transformação de vidas e possibilitador de desenvolvimento social e profissional para os AP que participam e concluem um curso proporcionado por esse programa especial de formação.

3 O FUNCIONAMENTO DO PARFOR NO ESTADO DO AMAZONAS

O Estado do Amazonas fica localizado na Região Norte do Brasil, composta por 7 estados (Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Acre, Tocantins e Amapá). É o maior estado do Brasil, tendo a sua dimensão territorial estimada em 1.559.167,878 km² (IBGE, 2022). Para se ter ideia da imensidão desse território, toda a Região Nordeste, com seus 1.558.000,000 caberia dentro do Amazonas.

Mapa 2 – Mapa do Brasil com divisão política por estado e regiões



Fonte: http://www.orcamentofederal.gov.br/clientes/portalsof/portalsof/orcamentos-anuais/mapa_brasil.jpg/image_view_fullscreen.

Em contrapartida, a densidade demográfica do estado é baixa, se comparada com a imensidão do seu território, são em média 2,23 habitantes por km² (IBGE, 2022), o que se deve, entre outros fatores, ao território de densas florestas, áreas alagadas e rios gigantescos que cortam todo o estado. O Amazonas é dividido política e administrativamente em 61 municípios, mais a capital, Manaus. São 4 mesorregiões e 13 microrregiões, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 1 – Mesorregiões e Microrregiões do Amazonas

Mesorregião ^{[1][2]} ⇄	Código ⇄	Número de municípios ⇄	Localização ⇄	Microrregiões ⇄	Código ⇄
Norte Amazonense	01	6		Barcellos	001
				Japurá	002
Sudoeste Amazonense	02	16		Alto Solimões	003
				Juruá	004
Centro Amazonense	03	30		Tefé	005
				Coari	006
				Manaus	007
				Rio Preto da Eva	008
				Itacoatiara	009
Sul Amazonense	03	10		Parintins	010
				Boca do Acre	011
				Purus	012
				Madeira	013

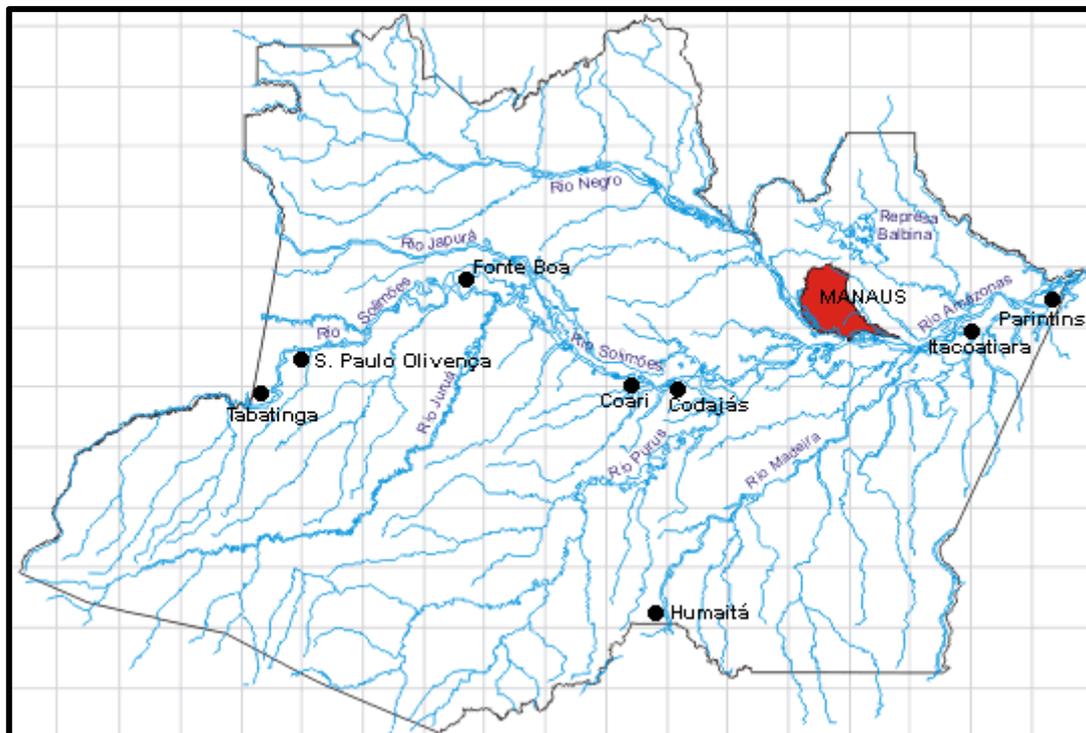
Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_e_microrregi%C3%B5es_do_Amazonas.

Essas divisões administrativas ajudam a organizar a administração do estado e definem a criação e aplicação de políticas públicas voltadas às especificidades de cada mesorregião. O estado faz fronteiras nacionais com os estados do Acre, Mato Grosso, Rondônia, Roraima e Pará. Internacionalmente com os seguintes países: Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e o território francês na América do Sul, a Guiana Francesa. Mesmo fazendo fronteira com 5 estados, 5 países e uma província francesa, o território amplo e bastante recortado por rios faz do Amazonas um estado com pouca aproximação territorial com outros locais. E isso se reflete no acesso a instituições públicas de ensino superior, que ao contrário, por exemplo da Região Nordeste, onde é possível acessar por via terrestre vários estados da região num mesmo dia, o que possibilita a uma parte da população ter acesso a universidades de diversos

estados. Isso não ocorre no Amazonas, que é isolado em relação aos estados “vizinhos”.

Mapa 3 – Mapa hidrográfico do Amazonas



Fonte: https://www.emsampa.com.br/mapa_rios_amazonas.htm.

Essa descrição se faz necessária para que se entenda o histórico das instituições de ensino superior do estado, dentro das especificidades regionais e estaduais aqui presente e principalmente, para que o contexto da pesquisa, os desafios da educação no Amazonas, seja de forma direta, exemplificada.

Além da questão hidrográfica, que contribui no isolamento do estado, em relação a outros estados, temos também a exuberante e densa floresta amazônica que ocupa boa parte do estado e que amplia esse distanciamento. A Floresta Amazônica, maior floresta tropical do mundo, é também o maior dos 6 biomas brasileiros (Amazônia, Mata Atlântica, Caatinga, Serrado, Pantanal e Pampa), e ocupa, além dos estados brasileiros do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Pará e Roraima, como se localiza ao norte da América do Sul, também abrange os países do Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e o território francês na América, a Guiana Francesa. As

características centrais desse bioma são as três categorias em que a vegetação se divide: Mata de terra firme, Mata de Várzea e Mata de Igapó. As duas últimas dizem respeito a inundações em dada época do ano e marca mais uma característica do Amazonas que influencia diretamente as formas e tempo de ser e estar no estado.

No que se refere às IES no estado, até o ano de 2001, o Amazonas possuía apenas uma IES para atender a toda a sua população que buscava formação em nível superior, fosse na graduação, com a formação inicial, na formação continuada e na pós-graduação. A UFAM, criada em janeiro de 1909, era a instituição pública responsável pela educação superior do estado. Até o ano de 1970 só havia formação superior no estado na capital, Manaus, tendo a criação de um polo no município de Coari em 1970. Em 2005 o plano de expansão da UFAM tem início, ampliando para 6 o número de Campis: em Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, s.d).

Em 29 de dezembro de 2008, o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM) é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), pelo Decreto nº 11.892 que criou ao mesmo tempo 38 IFs pelo país, sancionado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, dando início a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na instituição (BRASIL, 2008).

Atualmente o IFAM conta com 15 Campi, estabelecidos nos municípios de Manaus, Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e em Tefé. Em Manaus são 3 Campi: Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste. O instituto está estabelecido em 23 municípios, três deles, polos de Educação a Distância em Roraima (INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS, s.d.).

Apenas em janeiro de 2001, instituída pela Lei nº 2.637, é criada a Universidade do Estado do Amazonas, “como Fundação Integrante da Administração Indireta do Poder Executivo Estadual, vinculada para efeito de

controle e supervisão de suas atividades, à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI” (AMAZONAS, 2012. p. 1). Ela vem substituir a Universidade de Tecnologia do Amazonas (UTAM), criada em 1972 e que era voltada a cursos de Tecnologia da Educação, Tecnologia da Saúde, Tecnologia da Administração, Tecnologia da Indústria, Tecnologia do Comércio, Tecnologia do Comércio, Tecnologia da Agricultura e Tecnologia da Comunicação (AMAZONAS, 2012).

A partir de Centros Superiores e Núcleos, a UEA se tornou rapidamente uma das maiores universidades multicampi do país, presente nos 62 municípios, seja de forma presencial integral, na EaD, no modular ou pela PARFOR. A UEA tem personalidade jurídica de direito público, com foro na cidade de Manaus com autonomia didático-científico, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sendo regida pelo seu Estatuto, aprovado pelo Decreto nº 21.963, de 27 de julho de 2001 e demais normas aplicáveis (BRASIL, 2001).

Com esse pequeno histórico das 3 instituições de ensino superior presentes no estado, intencionamos mostrar o quanto ainda são recentes o início e o funcionamento das formações iniciais de professores, em larga escala no estado, e o quanto o PARFOR tem sido preponderante nas ações formativas de professores aqui, e a UEA tem desempenhado um papel essencial nessa função no Amazonas, aderindo ainda em 2009 ao programa de forma presencial e buscando formar e certificar professores em diversos municípios do Amazonas.

Em 2007, o número de professores em sala de aula no Amazonas, de acordo com Censo Escolar (AMAZONAS, 2007) era de 14.616, e se somados os com curso superior, mas sem licenciatura, tínhamos o número de 19.261 professores atuando nas escolas de educação básica no estado e 18.991 professores com licenciatura, somando 38.252 docentes em atuação. Desse modo, 50,5% dos docentes do estado não tinham licenciatura, ou seja, mais da metade dos professores em sala no Amazonas em 2007 não tinham formação específica para atuar no ensino básico, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1 – Número de docentes em sala de aula no Amazonas em 2007 por escolaridade

Escolaridade	Total	%
Fundamental Completo	431	1,6
Fundamental Incompleto	166	0,4
Médio	2.394	6,2
Médio Indígena	256	0,6
Médio Magistério	11.369	29,7
Superior com Licenciatura	18.991	49,5
Superior sem Licenciatura	4.645	12
Total Geral	38.252	100

Fonte: Marques (2016).

Esse foi o último censo escolar realizado no Amazonas antes da construção do projeto do PARFOR, em 2008, e da publicação do Decreto N° 6.755, que o implantou em janeiro de 2009. Esses números são bastante reveladores da situação deficitária de formação de professores no estado.

Em novembro de 2018 houve a elaboração do planejamento estratégico do estado, buscando a adequação para a implantação do PARFOR, em atenção ao ofício circular n° 118/08, de julho de 2008 do MEC. Para tal foi constituída uma comissão, que teve como participantes representantes do IPES, do CEE, do SINTEAM e da UNDIME, presidida pela diretora do CEPAN. Essa comissão seguiu a Portaria n° 2.221, de 25 de agosto de 2008. A demanda levantada pelas ações dessa comissão, deram conta de 17.553 professores da Educação Básica que tinham interesse na formação, sendo 6.016 para a primeira licenciatura, e 8.957 para a segunda licenciatura (MARQUES, 2016).

A autora constrói um pequeno histórico, baseado na sua participação no processo de construção da participação do Amazonas na Política Nacional de Formação de professores, contudo, não há menção na pesquisa sobre como foi levantada a demanda de interesse e de cursos para a qualificação profissional em nível superior, se foram as secretarias municipais que definiram as demandas baseado no quadro de funcionários, ou se foram os professores que foram consultado por essa demanda, pois, um professor pode ter realizado determinado curso e atuar em outro por necessidades de oportunidade de

trabalho para atender a sua subsistência, mas não ter interesse em realizar o cursos superior referente a disciplina que leciona. A reflexão que trago aqui, na gênese do programa, é a seguinte: a demanda por formação é a demanda dos profissionais ou a demanda do empregador, nesse caso, o Estado?

Sobre esse início do planejamento para a implementação do PARFOR, utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista com 07 questões semi estruturadas, com a então coordenadora do CEPAN, devido a sua ocupação do cargo nos anos de 2008 e 2009, respectivamente o ano que antecedeu a criação do programa e o ano da publicação do Decreto que o instituiu, sendo também articuladora de políticas de formação de professores junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à Secretaria de Educação Básica do MEC. O instrumento foi validado por 1 (um) pesquisador que pesquisa a educação pública no estado do Amazonas e que também faz parte do PPGE/UFAM. A entrevista foi enviada por e-mail à professora que prontamente aceitou participar da pesquisa.

Questionamos a entrevistada sobre como se deram as discussões acerca do Acordo de Cooperação Técnica entre o Estado do Amazonas e o Governo Federal para a implantação do PARFOR e ela nos enviou a seguinte resposta:

O ACT se deu em função da implementação da Política Nacional de Formação de Professores, mais precisamente na operacionalização do PARFOR que teve seu decreto de criação em janeiro de 2009. As discussões aconteceram em torno dos desafios que os estados apresentavam sobre o como fazer essa política se materializar em cada IES e Redes de ensino? E, o Amazonas como é sabido, tem uma geografia atípica e de muita complexidade para se chegar aos municípios do interior do estado e no interior do interior se complexifica ainda mais. Embora, algumas estratégias tenham sido pensadas para minimizar esse desafio da geografia, como a divisão em polo tendo como referência as calhas dos grandes Rios como Madeira, Juruá, Rio Negro, Amazonas, Alto, médio e baixo Amazonas etc. Outro desafio foi realizar a formação dos professores nesses polos com a participação dos municípios que compõem tal polo em épocas dos dois fenômenos que afetam o estado: Enchente e Vazante. Diante desses desafios, o ACT foi construído, assinado e divulgado como um instrumento legal pactuado entre os entes federados (Federal, Estadual e Municipal), com a finalidade de garantir a materialização da política, assim como, a implementação dos cursos de primeira e

segunda licenciatura e complementação pedagógica para os professores atuantes na educação básica pública das redes de ensino (Regina Marieta Chagas Teixeira, entrevista 2022).

O que nos chama atenção no discurso da entrevistada são os desafios amazônicos presentes no planejamento da aplicação de uma política pública educacional. As dimensões agigantadas e perpassadas por rios que determinam o ritmo e a organização da vida na região influenciam toda a organização do funcionamento do PARFOR no estado. Não é possível construir um documento de alinhamento a uma política nacional sem considerar os desafios que a região apresenta e buscar caminhos que possam garantir o acesso da população aos direitos educacionais. Diante disso, tendo ela acompanhado de perto a implementação do PARFOR no estado, a inquiri sobre quais foram os principais desafios para o funcionamento das turmas iniciais do programa Amazonas, a que ela respondeu:

Bem, foram muitos desafios – vou colocar em duas faces:

1. FACE DAS IES - Institucionalizar o PARFOR, isto é, abraçar o programa como parte de seus programas – neste processo outros desafios surgiram (adequar os PPCs, lotar professores, organizar o processo acadêmico como um todo, com logística e, sobretudo, na minha análise o mais desafiador: fazer o diagnóstico da realidade dos professores cursistas). Dilemas como saberes das práticas, versus saberes acadêmicos!
2. FACE REDES DE ENSINO – a) Gestar as tecnologias (Uso da Plataforma Freire), b) sensibilizar os professores para responderem ao Censo Escolar, uma vez que a Plataforma Freire buscava os dados na base do censo escolar do ano anterior, quando não localizava o professor solicitante de uma vaga, esta se encarregava de indeferir-lo. Após muitas discussões e pleitos realizados pelas redes, junto à coordenação Nacional do PARFOR, o sistema da Plataforma Freire passou a liberar o acesso do professor que não estava na base do censo escolar e deixar a cargo dos sistemas de ensino para que este dessem seu OK. c) Outro desafio, e um dos mais significativos, a liberação dos professores para se deslocarem para os polos onde as aulas estavam acontecendo. Alguns professores pagam do seu próprio bolso, professores substitutos para ficarem em suas salas de aulas no período de seu afastamento para as aulas. Lembrando que os sistemas recebiam atas e ofícios regularizando o afastamento dos professores, mesmo assim não eram acatados. d) Ainda na seara dos desafios, os professores que não eram efetivos nas suas redes de ensino, quando voltavam, eram dispensados sem chance de sobrevivência, tentar continuar seus estudos. e) do ponto da construção do conhecimento os professores tiveram muitos desafios como por exemplo: receber aula de um professor formador recém ingresso

na faculdade sem nenhuma experiência de educação básica e o pior, sem a menor habilidade para articular os saberes das práticas dos professores cursistas com os teóricos metodológicos (Regina Marieta Chagas Teixeira, entrevista 2022).

A profunda e importante descrição dada pela entrevistada sobre os desafios enfrentados nas primeiras turmas implantadas pelo PARFOR no Amazonas em 2009, com a formação de professores, principalmente no tocante ao interior do estado é assustadoramente parecida com os desafios listados por diversos pesquisadores que falam sobre o programa e a formação de professores na Região Norte (MOURÃO; UCHÔA; VASCONCELOS, 2020; ALENCAR, 2018; OLIVEIRA, 2021; SILVA, 2017), mesmo 13 anos após a sua implementação do programa no estado.

A contradição apontada por Bastos (2015), em pesquisa sobre a implementação do PARFOR na Região Norte, surge no questionamento sobre o fato do Amazonas possuir IES e ainda assim o CEPAN ter atribuições quanto à implantação e funcionamento do programa:

Vale perguntar até que ponto a formação inicial deve ser ação e preocupação do estado via Secretaria Educação que já uma atribuição com grandes desafios a serem superados quando se analisa a gestão de políticas da educação básica e possivelmente a formação continuada dos profissionais pertencentes aos quadros da rede de ensino estadual e municipais (BASTOS, 2015, p. 191).

E ainda nos dias atuais, o CEPAN realiza essas ações junto a formação inicial realizada pelo PARFOR, não estando claro qual o papel da SEDUC/AM na implementação e funcionamento do programa.

A entrevistada também aponta a questão dos vínculos precários de trabalho, bastante presentes nas secretarias municipais de educação no Amazonas, que muitas vezes nem realizam processos seletivos, contratam indicações de prefeitos e vereadores, perseguindo os “desafetos políticos” que podem ser AP do PARFOR e ficarem desempregados por motivos políticos. Daí vem um dos problemas indicados pela entrevistada, no que cabe aos municípios na pactuação para funcionamento do programa, o emprego do cursista, bem

como o seu salário, deveria ser mantido durante a realização do curso, mas não há fiscalização por parte do FEPAD/AM, pela Coordenação Geral do PARFOR, ou das IES responsáveis pelos cursos.

Resolver as questões que cercam essa problemática no Brasil, da formação de professores, precisa ir além da intervenção das agências que formam os profissionais docentes, as agências contratantes também precisam fazer parte desses processos (FREITAS, 1992).

Enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante), não reverteremos a atual situação. Isso passa por uma situação global de toda legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional (FREITAS, 1992, p. 10).

O principal desafio institucional que a entrevista aponta, “fazer o diagnóstico da realidade dos professores cursistas”, é um desafio que ao longo dos anos vem sendo realizado, pois, diversas pesquisas sobre a formação de professores no interior do Amazonas têm sido desenvolvidas no país, principalmente no estado. A expansão da pós-graduação na Região Norte tem propiciado o aumento de pesquisas sobre a realidade educacional dos estados que compõem a região e isso se reflete nas pesquisas de mestrado em doutorado desenvolvidas no PPGE/UFAM.

Buscando conhecer melhor o que foi produzido no PPGE/UFAM referente a dissertações e teses, realizamos um levantamento para a construção de um artigo de análise sistemática, com o objetivo de identificar as principais temáticas anunciadas pelos títulos das pesquisas do programa, a partir da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da UFAM (<https://tede.ufam.edu.br/>). A pesquisa foi iniciada em 22 de março 2018, quando estávamos buscando conhecer o programa, atualizado pela última vez em 19 de julho de 2022.

Foram encontrados os registros de 150 dissertações e 18 teses, num total de 168 trabalhos depositados no repositório. Dentre esses, 35 tem o descritor “formação de professores no Amazonas” no título e apenas 1 (um), o descritor

“PARFOR”. O repositório não mostra a realidade das pesquisas desenvolvidas no programa, tendo em vista que nem todos os trabalhos apresentados foram depositados na plataforma da universidade.

Na BDTD utilizamos os descritores Formação de *Professores*, e *Amazonas*, com o operador booleano *and*, buscando pesquisas realizadas sobre a temática em agosto de 2022, tivemos como resultado 392 pesquisas, das quais 52 foram realizadas na UFAM, 153 na UFPA, 40 na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)²⁵, seguido da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) com 19, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 15, a Universidade de São Paulo (USP) com 14, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foram 10, na UEA e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul foram 7 em cada uma e mais 71 instituições pelo país que tiveram pesquisadores estudando a temática e escrevendo dissertações e teses sobre ela. Abaixo construímos um quadro para sistematizar essas informações:

Quadro 5 – Pesquisas sobre Formação de professores e Amazonas na BDTD

Instituição	Número de pesquisas	Região
UFAM	52	Norte
UFPA	157	Norte
UFJF	40	Sudeste
UFOPA	19	Norte
UNICAMP	15	Sudeste
USP	14	Sudeste
UFSC	10	Sul
UEA	7	Norte
UFRGS	7	Sul
Outras IES	71	As 5 Regiões

Fonte: Site oficial da BDTD, sistematizado pela autora (2022).

Esses dados nos ajudam a entender que desde o início do funcionamento do PARFOR as pesquisas sobre a formação de professores no Amazonas têm aumentado, tendo em vista que dos 392 textos, 341 foram depositados entre 2009 e 2022.

²⁵ O número alto de pesquisa nessa instituição se deve ao fato do convênio realizado com a SEDUC/AM no ano de 2014 para a realização de um Mestrado Profissional em Educação para servidores da instituição.

Afunilando a pesquisa, utilizamos o buscador *PARFOR* e encontramos 100 pesquisas, entre dissertações e teses, contudo, após sistematizarmos em formato de tabela, percebemos que 4 títulos se repetiam na plataforma, o que dava um total de 96 pesquisas sobre o programa. Para a escolha dos textos da plataforma que seriam lidos de modo a contribuir com a nossa pesquisa, elencamos os buscadores *PARFOR* e *Amazonas*, com o operador boleano *and*, o que nos deu como resultado 25 pesquisas. Refinamos ainda mais e deixamos apenas as teses, o que nos deu um total de 14 pesquisas, disponíveis no quadro abaixo:

Quadro 6 – Teses depositadas na BDTD até julho de 2022 que discutem o PARFOR no estado do Amazonas

Nº	Título	Instituição	Ano
1	Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA	UFPA	2014
2	O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia/UFPA	UFPA	2014
3	Análise da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em estados da região norte do Brasil	UNICAMP	2015
4	A resignificação da prática de leitura dos graduandos do Curso de Letras PARFOR - UFPA: território de formação, subjetividade e horizonte social do leitor	UFPA	2016
5	A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma escola municipal de Autazes/AM	UFAM	2016
6	A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR.	UFPA	2017
7	Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista - um mundo não tão a parte	USP	2017
8	Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições	UFAM	2017

9	Das tramas do mito aos (des)caminhos da história: a travessia do herói nas literaturas cervantiana e rosiana	UFPA	2018
10	As práticas de ensino na formação do trabalhador docente no curso de pedagogia do PARFOR na Universidade Federal do Tocantins-Campus Araguaína	UFPA	2018
11	Formação de professores de dança: um estudo da etnocologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA	UFPA	2018
12	A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	UFAM	2018
13	Uma proposta de reformulação do ensino de Língua Portuguesa para a licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa do PARFOR/UFAM a partir dos princípios linguísticos e pedagógicos da Educação Linguística	PUC-SP	2019
14	Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima: diálogo com egressos	UFAM	2021

Fonte: BDTD, sistematizado pela autora (2022).

Além de buscar pesquisas no repositório acima citado, também analisamos dados disponíveis nos documentos oficiais do MEC e do Governo do Estado do Amazonas. Ao analisarmos os dados do Censo da Educação Básica em 2021, podemos notar um avanço bastante significativo no que diz respeito ao número de professores com ensino superior completo atuando nas escolas do Amazonas, quando comparado com os dados de 2008.

Tabela 2 – Número de docentes por etapa de ensino no Amazonas em 2021

Etapa	Nº total	Nível Superior	Médio Normal/ Magistério	Médio ou inferior
Edu. Infantil	7.808	75,1% (5.868)	7% (547)	17,9% (1.397)
Ensino Fundamental/ Anos Iniciais	16.865	80,8% (13.625)	6% (1.012)	13,2% (2.224)
Ensino Fundamental Anos Finais	19.342 (T=33.399)	79,9% (15.454)	----	19,1% (3.888)
Ensino Médio	9.986	97,5% (9.736)	-----	2,5% (250)
Total	54.001 (100%)	44.638 (82,66%)	1.559 (2,97%)	7.759 (14,37%)

Fonte: elaborado pela autora com dados do Censo da Educação Básica 2021²⁶ (2022).

Diante do quadro de professores que o estado do Amazonas tinha em 2008, quando tínhamos 61,5% dos professores atuantes no estado com nível superior, antes do início do programa e o quadro atual, com 82,66% dos professores em exercício tendo o nível superior completo (licenciatura e bacharelado), solicitei que a entrevistada trouxesse, caso julgasse necessário, alguma informação sobre o programa que não tivesse sido abordada nas questões da entrevistas (fosse nas perguntas ou nas respostas), e ela escreveu:

O Parfor respira com ajuda de aparelhos em UTI desde 2017. Em abril de 2018 foi criado um Movimento Resiste Parfor – as turmas de Parfor que devem ser criadas ainda este ano de 2022 (em fase de homologação das pré-inscrições), devem a esse movimento. Precisamos logo reverter essa situação – institucionalizando o Parfor como uma política de estado contemplada nos projetos institucionais das IPES (instituições públicas de ensino superior) (Regina Marieta Chagas Teixeira, entrevista 2022).

A necessidade da institucionalização do PARFOR como política permanente de Estado, não mais como um plano emergencial é imprescindível,

²⁶

Disponível

em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_amazonas_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

a liberação de verbas, a forma de aprovação e organização dos cursos, bem como o acesso as vagas precisam ter uma mudança que facilite o ingresso dos docentes.

No início de 2018, o Governo Federal anunciou que a nova Política de Formação de Professores para o Magistério no Ensino Básico não contemplaria mais o PARFOR, tendo seu foco em apenas 3 (três) programas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e a ampliação da EaD através da UAB. Essa notícia gerou inúmeras críticas pelo país, encabeçadas pela ANFOPE, ANPAE, ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), FORUMDIR e FORPARFOR, entidades que representam professores, formadores e pesquisadores pelo Brasil. Como parte das ações estratégicas para reagir a essa tentativa de desmonte do programa, foi criado o movimento: *Resiste PARFOR*, com representantes em todo o país, fomentando discussões, debates e audiências públicas sobre a nova política de formação de professores (RODRIGUES, 2020). De acordo com o autor,

Ressalto que o PARFOR, no governo Temer, teve um decréscimo na oferta de vagas e quase foi extinto (CAPES, 2018d). No PA foram destinadas apenas 33 vagas, destas, apenas 6 foram para turmas do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, mas o Plano foi mantido depois de pressão dos educadores e entidades por meio do movimento nomeado Resiste PARFOR, e manteve-se como plano emergencial de FIP em exercício. Quanto a UAB, atrevo-me admitir que a EaD está em processo de transformar-se em política de Estado para a FIP, de forma massiva, conforme já anunciava Freitas (2007, p. 1218), “retirando-a dos centros de educação, faculdades e da ambiência universitária, deslocando-a para os espaços do trabalho – para a EB e a escola, nos polos presenciais nos municípios” (RODRIGUES, 2020, p. 214).

A partir disso vemos a importância da luta e da militância dos professores/pesquisadores e instituições representativas dos interesses da sociedade pelo direito a formação inicial digna, nos mais diversos locais do país, onde as universidades não chegavam antes da política e do investimento federal, em associação com governos estaduais, Distrito Federal e municípios.

Na próxima subseção conheceremos um pouco do funcionamento e da organização do PARFOR na Universidade Federal do Amazonas e no Instituto Federal do Amazonas.

3.1 O PARFOR na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e no Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

A UFAM é a instituição universitária mais antiga do Brasil. Monteiro; Dantas; Silva (2020) relacionam a influência do capital externo no Amazonas, no início do século XX devido ao “Ciclo da Borracha²⁷”, ao desenvolvimento cultural, econômico e científico, a urbanização, as novas formas de trabalho e o desenvolvimento técnico no estado. Esse arcabouço criou a necessidade de mão de obra qualificada e desenvolvimento intelectual no Amazonas, essa teria sido a estrutura que possibilitou a criação do Clube da Guarda Nacional em 1906, que em 1908 se transformou na Escola Militar Prática do Amazonas e em 1909 em Escola Universitária do Amazonas.

Na pesquisa supracitada, os autores mostram que a instituição foi modificando não apenas o seu nome ao longo dos seus primeiros anos, como também da sua postura educacional, até chegar em 1913, quando finalmente recebe o nome de Universidade de Manaus, com o funcionamento dos primeiros cursos (MONTEIRO; DANTAS; SILVA, 2020). Apenas em 20 de junho de 2002, a instituição passou a se chamar Universidade Federal do Amazonas, alteração definida pela Lei n.º 10.468.

Esse pequeno histórico se faz necessário para que entendamos a importância histórica, para além da intelectual, que a UFAM, instituição onde essa pesquisa foi desenvolvida, tem para o estado do Amazonas e também

²⁷ Período entre os anos de 1880 e 1910 onde a exploração do produto da seringueira, o látex foi intenso, usado na produção de borracha na região amazônica que era enviado para países fora do Brasil, tendo a mão de obra de pessoas que vieram de outras regiões, principalmente da Nordeste, trazendo prosperidade para cidades como Manaus e Belém (aos exploradores dos seringais) e ampliando ainda mais as desigualdades sociais na região.

situar o leitor antes de iniciar a descrição das atividades da instituição com o PARFOR.

Já no ano de 2009, as atividades do PARFOR na UFAM tiveram seu início, assim que o programa foi estabelecido, tendo sido realizadas 7.437 formações no estado, pela instituição, até 2019, sendo 197 turmas em 16 cursos diferentes, realizados em 40 municípios: Alvarães Autazes, Barreirinhas, Benjamin Constant, Boa Vista do Ramos, Borba, Caapiranga, Careiro, Careiro da Várzea, Coari, Codajás, Eirunepé, Envira, Fonte Boa, Humaitá, Iranduba, Ipixuna, Itacoatiara, Itamarati, Jutá, Juruá, Lábrea, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Manicoré, Maraã, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Parintins, Santa Isabel do Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Tonantins, Tefé, Uarini, Urucará, e Urucurituba (BORGES e OLIVEIRA, 2020).

O funcionamento das atividades formativas do PARFOR na UFAM ocorre com aulas concentradas em dois momentos do ano, sempre no início dos semestres, sendo o primeiro de janeiro à março e o segundo de junho à agosto, em calendário aprovado pela União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação (UNDIME) e do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD/AM).

Após a visão da amplitude das ações do PARFOR/UFAM no Amazonas, que tem sua atuação atual em 15 turmas pelo estado, em 6 cursos de Licenciaturas (Pedagogia, Letras – Língua e Literatura Portuguesa, História, Geografia, Letras – Língua e Literatura Inglesa), concordamos com Oliveira et al, quando afirmam que,

O Parfor/UFAM, entende que a política de formação de professores é uma ação significativa, por resgatar o compromisso social e histórico com os/as profissionais da carreira do magistério das redes públicas da Educação Básica do Estado. Nele têm ocorrido novas experiências pedagógicas de ensino, fazendo com que o próprio processo de aprendizagem extrapola a escola associando o processo de ensino e aprendizagem ao contexto social, cultural, histórico, político etc., envolvendo a reflexão crítica da profissão e da carreira do magistério, a partir de uma base epistemológica centrada na realidade social e econômica da região (OLIVEIRA et al. 2022, p. 90).

Para termos uma ideia da importância das ações do PARFOR/UFAM na formação de professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais no interior do Amazonas, trazemos abaixo um quadro que nos dá a dimensão da formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo programa na instituição:

Quadro 7 – Turmas concluídas Pedagogia PARFOR/UFAM

Municípios	Quantidade de turmas	Nº de alunos
Autazes	2	67
Borba	1	48
Eirunepé	5	212
Envira	2	111
Juruá	1	56
Lábrea	2	75
Manacapuru	2	96
Manaus	2	88
Maués	3	125
Nova Olinda do Norte	1	53
Novo Airão	1	41
São Gabriel da Cachoeira	1	47
Tefé	1	37
13 Municípios	24 turmas	1.056 alunos

Fonte: <https://faced.ufam.edu.br/parfor-pedagogia.html>.

Do total de 1.056 alunos formados até 2022 no curso de Pedagogia PARFOR/UFAM, 968 foram de docentes que atuam ou atuavam no interior do estado, ampliando o alcance dessa política pública de formação de professores para locais onde sequer havia campus universitários (na maioria dos municípios acima citados). Ainda de acordo com as informações disponíveis no site oficial da FACED/UFAM²⁸, atualmente existem turmas em formação no referido curso

²⁸ Informações disponíveis em: <https://faced.ufam.edu.br/parfor-pedagogia.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

nos seguintes municípios: Barreirinhas, Alvarães, Urucará, Fonte Boa, Itamarati, Juruá, Benjamin Constant e Borba.

Diferentemente da UFAM, que teve suas primeiras turmas iniciadas em 2009, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) teve o início do seu funcionamento em 2010, com apenas 1 curso. Várias são as especificidades do funcionamento do PARFOR/IFAM em relação às outras duas IES do Amazonas onde esse programa está em execução.

A maior parte dos cursos do PARFOR/IFAM foram de Segunda Licenciatura e majoritariamente na Área de Ciências, com os cursos de Ciências Biológicas, Física e Matemática, até 2019. Os cursos ocorreram em apenas duas cidades, na capital, Manaus, e em Tabatinga. Os estudantes do interior precisam se deslocar do seu município até a capital para estudar, caso houvesse interesse e condições materiais para estudar no formato modular, concentrado, sendo responsáveis pelo seu deslocamento e manutenção enquanto estudavam fora de seu domicílio, o que impacta diretamente no número de desistências dos cursistas ao longo dos anos (MACHADO; FERREIRA; AZEVEDO, 2019).

Pela realidade física do estado do Amazonas, com grandes distâncias, também pela realidade financeira dos professores que na maioria das vezes são servidores efetivos de secretarias municipais do estado, as quais em sua maioria ainda não cumprem o piso do salário do magistério, a vinda para as aulas concentradas na capital do estado é bastante custosa, pois, além de demandar um enorme investimento por parte do servidor público (mesmo havendo casos que algumas prefeituras pagam as passagens de ida e volta de barco de servidores que vem à capital para realizar a formação pelo PARFOR), há também o distanciamento familiar que tem um impacto importante a se considerar, principalmente quando nos referimos às mulheres que socialmente tem associado a sua existência o cuidar da família, seja dos filhos, companheiros e familiares mais velhos e/ou doentes.

Se o objetivo das aulas na capital é reduzir os gastos com os professores formadores e proporcionar aos cursistas contato com uma realidade diferente da do seu município, de acordo com Machado; Ferreira; Azevedo (2019), ao mesmo

tempo, essa forma de funcionamento pode ser a motivadora de turmas tão pequenas, se comparadas com as turmas das outras duas IES do estado que desenvolvem o programa. Também é preciso levar em conta o fato dos cursos serem de Segunda Licenciatura e direcionados para professores efetivos, o que também reduz bastante o público apto a se candidatar a uma vaga nos cursos, tendo em vista que a realidade dos vínculos empregatícios dos professores no interior do Amazonas são precários e a maioria não é concursado, ou mesmo passa por processo seletivo, sendo mais um impeditivo para se ter acesso a formação ofertada pelo Governo Federal²⁹.

No quadro abaixo podemos observar os cursos ofertados pelo IFAM até 2016 e a quantidade de formados e concludentes até 2019³⁰:

Quadro 8 – Atuação do PARFOR/IFAM (2010-2019)

Municípios	Curso	Ano	Ingressantes	Formados	Concludentes em 2019
Manaus	Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas	2010	20	17	
		2013	16	16	
		2014	15	10	
		2016	35	22	
	Segunda Licenciatura em Física	2013	15	12	
		2014	15	11	
		2016	22	16	
	Segunda Licenciatura em Matemática	2013	18	14	
		2014	15	12	
	Segunda Licenciatura em Química	2014	18	18	
Licenciatura em Ciências Biológicas	2016	28	----	19	
Tabatinga	Licenciatura em Física	2016	25	----	15
Total			242	148	34

²⁹ Essas afirmativas são baseadas na experiência da pesquisadora que trabalha no CEPAN há 5 anos, tendo acesso aos professores que trabalham no interior do estado, bem como, aos anos em que trabalhou como professora formadora do PARFOR/UEA (2017-2022), atuando em 12 disciplinas.

³⁰ Solicitamos via e-mail a coordenação do PARFOR/IFAM dados atualizados sobre o número de formados no programa, dos cursos ofertados e dos municípios onde funcionam, mas não recebemos devolutiva via e-mail. Em contato telefônico com o atual coordenador do programa, tivemos a informação de que esses dados não estão sistematizados e que devido ao pouco tempo em que o mesmo ocupa o cargo (a partir do segundo semestre de 2022), ainda não conseguiu organizar todas essas informações.

Fonte: adaptado de Machado; Ferreira; Azevedo (2019).

O pouco material publicado disponível sobre as ações do PARFOR/IFAM, bem como a não disponibilização dos dados pela coordenação do programa dificultam as análises sobre o alcance das ações do programa na instituição.

Em 2022 no Edital Nº 8/2022, publicado em 07.02.2022, muitas vagas foram disponibilizadas para a Região Norte e o IFAM abriu edital no Amazonas para três cidades do interior do estado, Manacapuru, Coari e Itacoatiara, com 12 cursos de Segunda Licenciatura, funcionando 4 cursos em cada cidades, com duração de 2 anos e meio, voltado apenas para professores efetivos do estado e do município. Os cursos são Segunda Licenciatura em Matemática, em Física e em Química. Os municípios escolhidos são tidos como polo para municípios vizinhos, abarcando aproximadamente professores de 12 outros municípios: Manaquiri, Beruri, Caapiranga, Iranduba, Silves, Rio Preto da Eva, Anamá, Urucurituba, Codajás, Anori, Novo Airão e Itapiranga³¹.

3.2 O funcionamento do PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

As aulas ofertadas pelo PARFOR na UEA, ocorrem de forma concentrada nas férias do início (de janeiro a março) e no meio do ano (de junho a agosto). Sendo estruturadas em módulos curtos, com aulas de segunda a sábado, incluindo feriados. Isso se dá devido as especificidades da geografia do estado, pois as comunidades das zonas rurais de muitos municípios se estendem a dias de viagem de barco das sedes dos municípios, impossibilitando a participação de professores que precisassem estar matriculados em cursos regulares com aulas diárias o ano todo.

³¹ Informações disponíveis em: <http://www2.ifam.edu.br/noticias/ifam-aprova-12-cursos-de-segunda-licenciatura-para-o-interior-do-estado-pelo-programa-parfor>. Acesso em: 20 nov. 2022.

Cada componente curricular dos cursos do PARFOR tem em média 60 horas, sendo 8 horas de aula por dia. É perceptível que esse modelo aligeirado de formação não é o ideal e nos remete aos interesses das OI, formar para saber fazer, gastando pouco com estrutura e fornecendo a certificação rápida aos cursistas. Contudo, não consigo vislumbrar na conjuntura nacional e estadual uma forma mais eficaz de realizar a formação inicial dos professores do estado que vivem nas regiões mais afastadas dos centros urbanos, tendo em vista o pouco investimento destinado nacionalmente para esse fim. Os cursistas passam suas férias estudando e ao término do período voltam de imediato ao trabalho (aqueles que estão empregados). São 4 anos de sacrifícios e abnegações, tendo em vista o contexto geográfico amazônico de territórios extensos e pouco habitados, onde comunidades distam dias das sedes dos municípios, e é nessa realidade que boa parte do público dos AP do PARFOR trabalham o ano todo, voltando para casa nas “férias” para realizar a formação.

Sobre a brevidade das disciplinas do PARFOR, Lima (2020) nos relata que os alunos ficam insatisfeitos com o pouco tempo que tem para sanar dúvidas, levando em consideração o rápido fluxo de conhecimento que recebem durante os poucos dias que duram as disciplinas e isso a levou a questionar as suas próprias práticas docentes. A autora afirma que diante desse quadro, buscou incentivá-los a analisar o fato de que todos somos aprendizes e que é preciso que busquemos nos monitorar e avaliar as nossas próprias potencialidades e limitações de modo independente.

Não concordamos com essa forma de agir, pois coloca no AP a responsabilidade pelas falhas na organização do programa e o leva a acumular mais um “fardo”, para além de passar anos sem férias, assistir aulas concentradas em 2 e às vezes 3 turnos (a depender dos arranjos com a coordenação local em virtude do transporte disponível para o PF), sábados e feriados, agora eles também têm de se sentir responsáveis por não conseguirem sanar dúvidas com os PF, devido o pouco tempo disponível para as disciplinas.

Mais uma vez a lógica mercadológica neoliberalista aparece no discurso e na prática da formação de professores no interior do Amazonas. É preciso salientar que a maioria dos locais onde o PARFOR funciona pela UEA não possui

acesso à internet, não dispõe de bibliotecas e nem de material impresso para as disciplinas, cabendo ao AP baixar o material didático no celular ou computador. Mesmo estando em 2022, em pleno século XXI, onde a tecnologia é o centro da organização dos negócios e da vida social nos grandes centros, não é raro encontrar turmas inteiras do PARFOR no interior do Amazonas onde apenas dois ou três cursistas têm computador ou notebook, como é o caso da turma participante dessa pesquisa, que apenas 5 (cinco) AP tinham notebook e a turma toda era cobrada por alguns PF a entregar trabalho digitados e impressos. A responsabilização do professor tem sido um discurso tão presente que até mesmo outro professor o reproduz, sem perceber ele mesmo está trazendo para si esse fardo que a ele não pertence. Como podemos perceber na análise de Rodrigues, com relação ao PARFOR no Pará e a responsabilização do professor sobre as falhas nesse modelo de formação de professores,

Bastos (2013), ao inquirir sobre o PARFOR/UEPA e as implicações na prática pedagógica, contextualiza o debate sobre a FP no cenário das reformas educacionais sobre a influência da OCDE, e afirma que essa organização tem como preocupação os países dela signatários, ao absorverem as recomendações - como o Brasil, nos estados, municípios e DF - e orientar políticas de FP sobre a concepção do professor eficaz e ensino eficaz. Destarte, atribuem-se responsabilidades aos professores que extrapolam as próprias vontades, condições objetivas e subjetivas de fazê-lo. Contudo no discurso ideológico oficial vai incutindo-se a ideia de responsabilização sobre os professores pelos sucessos e fracassos, ao passo que desresponsabiliza o Estado em prover educação, ensino e FP com qualidade (RODRIGUES, 2020, p. 2014).

Para sanar uma parte dos prejuízos do pouco tempo que se tem para as disciplinas os coordenadores de curso realizam encontros formativos e também informativos com os PF, orientando sobre a construção do Plano de Ensino, programa, seleção de material, Plano de Ensino, construção e organização do material de apoio textual e as Atividades Integradoras, baseado nas realidades do público- alvo dessa política aqui no Amazonas, que são professores das zonas rurais do estado, trabalhando em comunidades distantes e com baixo nível educacional, no que se refere ao ensino fundamental e médio (SOUZA; SILVA; PAIVA, 2020).

Em 2019, a coordenação do PARFOR na UEA criou um projeto para a construção de um livro comemorativo aos 10 anos do programa na universidade. Foi aberto a submissão a todos os PF, coordenadores e ex-coordenadores gerais, adjuntos e de curso. Foram tantos artigos submetidos e, posteriormente, aprovados, que se transformou numa coletânea de 2 volumes, intitulado: PARFOR UEA – 10 anos formando professores no estado do Amazonas. Entre os artigos que compõem essa coletânea, também tivemos um artigo aprovado, publicado no volume 2 da coletânea, intitulado: Desafios Educacionais Amazonenses: considerações sobre a prática docente dos alunos do curso de Pedagogia do Parfor-UEA em Nova Olinda do Norte-AM. A coleção foi lançada no ano de 2020 e alguns dos artigos são utilizados nesta tese para a apreensão de dados quantitativos e qualitativos, bem como para fortalecer a percepção dos PF acerca das realidades vivenciadas pelos participantes do programa na citada instituição.

Souza, Silva e Paiva, eram, na sequência, coordenadora geral do PARFOR UEA, coordenador Adjunto do PARFOR UEA e coordenadora do curso de Pedagogia do PARFOR UEA quando realizaram em 2019 uma pesquisa via formulário virtual, enviada para todos os coordenadores locais em municípios onde funcionavam turmas do PARFOR no período, buscando dados que pudessem compor a análise para a construção do artigo que abriria a coleção. Esse artigo, denominado “PARFOR UEA: avanços, desafios e perspectivas”, é a base dos dados que trazemos aqui para analisar o funcionamento do programa na universidade. Também utilizamos alguns documentos institucionais e outras publicações que subsidiam nossa escrita.

Os desafios logísticos de levar PF até os municípios onde os cursos ocorrem tem sido ao longo dos anos algo a se vencer periodicamente. A malha aérea escassa, tendo em vista a pouca procura e os elevados preços das passagens, faz com que exista localidades que só é possível chegar depois de 3 ou 4 meios de transporte, tendo como ponto de partida a capital Manaus. É preciso utilizar transportes aéreos, fluviais e terrestres, às vezes numa mesma viagem e ainda ter o deslocamento até o local das aulas, o que dificulta o interesse de alguns PF em ir para alguns locais que demandam uma certa logística nos deslocamentos para se chegar até as turmas.

Esses desafios não ocorrem apenas com o PF, os AP também enfrentam situações até piores, pois vem de comunidades que distam dias de navegação em pequenas embarcações, tendo que dormir nos leitos dos rios, nas florestas, ao relento, até chegar nas sedes dos municípios onde assistem aulas por semanas seguidas, sem apoio para diárias ou para a alimentação, estando com o salário suspenso até que um novo contrato seja assinado para que retornem a receber o pagamento pelo trabalho docente para o qual estão se qualificando. É lógica de formação para obtenção rápida de um diploma, independente das situações que o trabalhador enfrenta, na luta pela sobrevivência e pela possível garantia de seu trabalho com a qualificação em curso.

A UEA realiza semestralmente seleção para PF atuarem nas disciplinas espalhadas ao longo do estado nos cursos em execução. Esse é um dos diferenciais da formação do quadro de profissionais que trabalham em regime de colaboração nos cursos do PARFOR no estado, pois, tanto a UFAM, quanto o IFAM, não realizavam seleções para a composição do quadro de formadores (em 2022 houve seleção na UFAM para professores formadores), mesmo que internamente os docentes das instituições não sejam suficientes para abarcar as necessidades de pessoal para trabalhar no programa. Essa ação de fazer seleção, numa forma democrática de acesso ao trabalho docente no programa, pode parecer simples, mas foi ela que me possibilitou atuar pelo programa e desenvolver essa pesquisa.

Atualmente, compõe a equipe de funcionários que estão envolvidos nas atividades administrativas na sala do PARFOR na UEA, 3 funcionárias efetivas, sendo uma na função de Coordenadora Institucional do programa, uma na função de Coordenadora adjunta e uma técnica. Se juntam a essa diminuta equipe, tendo em vista as dimensões do programa da instituição, 2 estagiários. Essas coordenadoras não são liberadas das suas atividades na graduação e na pós-graduação, acumulando serviço com essa função gratificada.

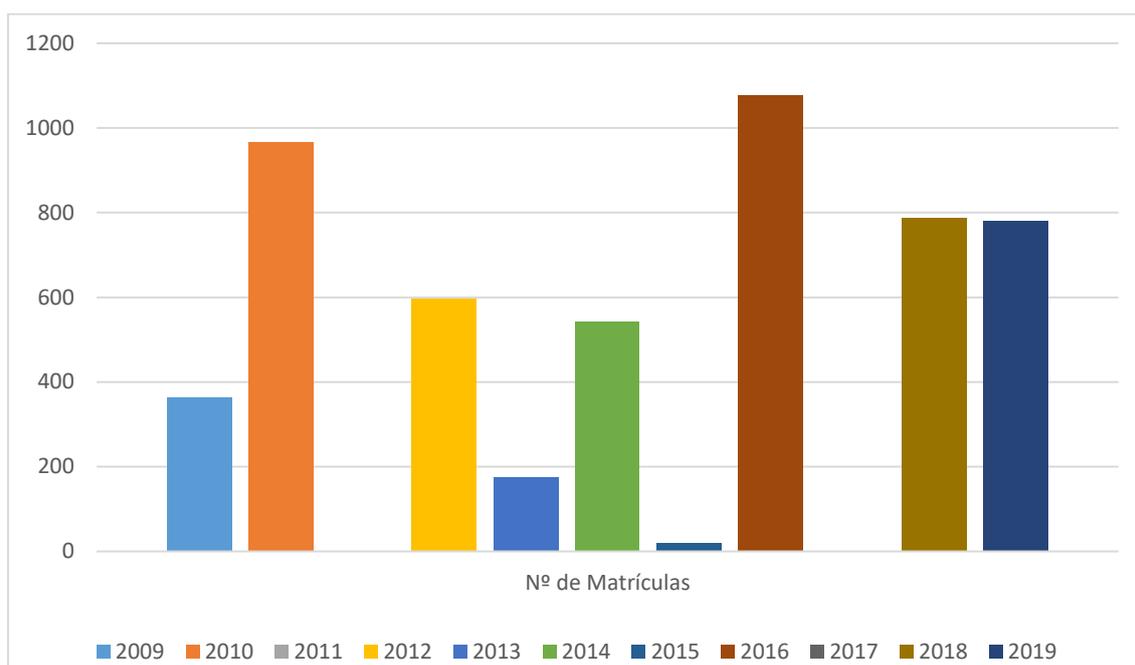
No que se refere a legislação que vem orientando ao longo dos últimos 13 anos (de 2009 até 2022) o funcionamento do PARFOR, o site da UEA³²

³² Disponível em: <https://legislacao2.uea.edu.br/index.php?dest=busca>. Acesso em: 10 jun. 2022.

disponibiliza 79 Portarias e Resoluções que definem as Comissões de Matrícula e Análise de Documentos, Projetos Pedagógicos dos cursos, designação de funcionários para cargos de coordenação e do programa, desligamento de AP por não cumprirem as normas de funcionamento do curso orientados pelo Manual Operativo, a constituição de Núcleo Docente Estruturante dos cursos, definindo abertura, fechamento e prorrogação da inscrição e matrícula nos cursos, delega competências específicas à professores nos núcleos na universidade pelo estado, bem como na sede da instituição, em Manaus, regulamenta a criação de novos cursos e amplia a oferta de vagas, designação da Pró-Reitora de Ensino de Graduação, como responsável pelo PARFOR (em 2011), abre o período de inscrição para seleção de PF para atuar no programa e também definiu o funcionamento do programa durante o período mais agudo da pandemia (2020-2021). Essas são as principais ações delegadas e definidas sobre o programa. Aproveitamos para elogiar a organização das informações no site da instituição, que facilita o acesso à informação e torna o processo de funcionamento do programa transparente e aberto.

Referente aos números do programa desenvolvido pela UEA, entre os anos de 2009 e 2022, houveram 5.316 cursistas matriculados, como disponível no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Número de cursistas matriculados no PARFOR da UEA entre 2009 e 2022



Fonte: Adaptado e atualizado pela autora, de Souza; Silva; Paiva (2020, p. 27).

Esse gráfico mostra o quantitativo de AP ao longo dos 13 anos de existência do programa na instituição e dos 7 editais existentes no programa em âmbito nacional (até 2021), dos quais a UEA participou e teve aprovação de cursos em todos. É perceptível que houve uma procura bastante significativa por profissionais que já atuavam na docência, principalmente nos municípios do interior do estado, como disponível no Quadro 5.

Em dados fornecidos pela Coordenação Geral do programa na UEA, através de solicitação, temos o quantitativo de professores formados, os municípios onde os cursos ocorreram, quais foram os cursos que funcionaram em cada localidade e a sua modalidade (1ª ou 2ª licenciatura).

Quadro 9 – Alunos formados PARFOR/UEA

ANO	MUNICÍPIO	CURSO	Nº DE ALUNOS
2012	MANAUS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	17
		LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	27
		MATEMÁTICA	29
2013	ITACOATIARA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	12

	MANACAPURU	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	12
	MANAUS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	13
	MANAUS	GEOGRAFIA	06
	ITACOATIARA	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	12
	MANACAPURU	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	36
	MANAUS	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	10
	PARINTINS	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	12
	MANACAPURU	MATEMÁTICA	29
	PARINTINS	MATEMÁTICA	15
	TEFÉ	MATEMÁTICA	15
	ITACOATIARA	MATEMÁTICA	15
	MANICORÉ	GEOGRAFIA	25
2014	MANAUS	MATEMÁTICA	18
		LETRAS	33
		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	17
2015	BORBA	PEDAGOGIA	123
	HUMAITÁ		14
	ITACOATIARA		48
	SÃO PAULO DE OLIVENÇA		65
	TEFÉ		34
	MANAUS		44
	PARINTINS		33
	MANACAPURU		60
	PARINTINS		PEDAGOGIA
		MATEMÁTICA	27
		HISTÓRIA	32
2016	TEFÉ	LETRAS LÍNGUA INGLESA	30
2017	MANAUS	HISTÓRIA	15
		LETRAS	20
	COARI	HISTÓRIA	21
2018	MANAUS	PEDAGOGIA	27
	MANACAPURU		38
	AUTAZES		59
	PARINTINS		27
	ALVARÃES		38
	MARAÃ		90
	PARINTINS	LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA	23
	TONANTINS	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	13
		LICENCIATURA EM HISTÓRIA	33
	TEFÉ	LICENCIATURA EM LETRAS - LINGUA INGLESA	39

2019	JAPURÁ	LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA 1ª LICENCIATURA	17
	MANAUS	CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	19
	MARÃA	HISTÓRIA 1ª LICENCIATURA	40
	UARINI		26
	FONTE BOA		52
	TONANTINS	GEOGRAFIA 1ª LICENCIATURA	44
	SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ	GEOGRAFIA 2ª LICENCIATURA	24
	MANAUS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	38
	TEFÉ	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	68
	SÃO PAULO DE OLIVENÇA	PEDAGOGIA INDIGENA	70
2021	ITACOATIARA	LIC. LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	73
2022	SÃO PAULO DE OLIVENÇA	GEOGRAFIA	31
	ATALAIA DO NORTE	PEDAGOGIA INDIGENA	34
	BOA VISTA DO RAMOS	PEDAGOGIA	45
	NOVA OLINDA DO NORTE		59
	GUAJARÁ		33
	ITAMARATI		42
	SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ		96
	HUMAITÁ		29
	JAPURÁ		40
	LÁBREA		119
	UARINI		42
	IPIXUNA		24
	JUTAÍ		31
	TONANTINS		36
TOTAL	26		

Fonte: Dados da Coordenação Geral do PARFOR/UEA (2022).

Pudemos ver que o programa formou 2474 professores em turmas de 26 municípios, entre 2012 e 2022, como disposto no quadro. É importante ressaltar que não foram apenas professores desses 26 municípios que tiveram acesso aos cursos do PARFOR, tendo em vista que AP trabalham em municípios diferentes do seu de residência e podem, portanto, se matricular em cursos na

cidade onde exercem a função docente. O curso predominante é o de Licenciatura em Pedagogia, o que mostra a carência de formação entre os profissionais que atuavam e atuam na Educação Infantil e na Primeira Etapa do Ensino Fundamental no interior do Amazonas, tendo em vista que as demandas são levantadas pelo Fórum Estadual, em conjunto com a alimentação do Educacenso realizado pelo profissional responsável indicado pela Secretaria de Educação de cada município.

É importante que todos esses dados quantitativos constem nessa pesquisa, pois constrói um histórico das ações do programa pela UEA no estado, servindo de base para novas pesquisas, uma vez que os mesmos (os dados) ainda não foram publicados, estando presente apenas nos relatórios anuais do programa na instituição, fazendo dessa tese um registro atual dos dados sobre a formação de docentes no Amazonas.

No ano de 2019, a UEA tinha 277 AP indígenas matriculados no PARFOR, o que era equivalente a 18% do total de alunos com matrícula ativa no período, de acordo com pesquisa realizada por Souza, Silva e Paiva (2020), através de formulário virtual distribuído nos 21 municípios onde o programa funcionava no referido ano. Os cursos em que eles estavam matriculados (e o quantitativo de estudante em cada curso) eram os seguintes: Ciências Biológicas (35), Educação Física (03), Geografia (39), Letras Língua Portuguesa (1), Matemática (38), Pedagogia (127) e Pedagogia Intercultural (34).

As etnias a que pertencem os AP indígenas são as: Ticuna, Kokama, Kambeba, Kanamari, Maku-yuhu, Maku Nadeb, Miranha, Mura, Marubo, Matis, Mayuruna, Kulina, Maituna, Caixana, Maraguá, Munducuru, Satere-Mawé, Deni, Apurinã e Paumari. Temos uma importante representatividade de etnias que se faziam presente nas salas de aulas de formação de professores para atuar na educação básica, tendo em vista que de acordo com o site Povos Indígenas no Brasil³³, atualmente o Amazonas possui 63 etnias indígenas conhecidas no

³³ O site informa que a última atualização desta informação foi realizada no ano de 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_no_Amazonas. Acesso em: 22 dez. 2021.

território estadual e, em 2019, representantes de 20 delas eram cursistas do PARFOR.

A última entrada de AP em turmas do programa na UEA, ocorreu em 2019, são atualmente 7 cursos, ocorrendo em 13 municípios, num total de 22 turmas, somando 781 alunos, como disponível no quadro abaixo:

Quadro 10 – Alunos ativos PARFOR/UEA

CURSOS	MUNICÍPIO	Nº TURMAS	Nº DE ALUNOS	ANO DE INGRESSO	ANO DE TÉRMINO
GEOGRAFIA (1ª LICENCIATURA)	CAAPIRANGA	1	26	2019/1	2023/1
	ITACOATIARA	1	24	2019/1	2023/1
	MARAÃ	1	50	2019/1	2023/1
HISTÓRIA (1ª LICENCIATURA)	ITACOATIARA	1	33	2019/1	2023/1
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA (1ª LICENCIATURA)	ITACOATIARA	2	51	2019/1	2023/1
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (1ª LICENCIATURA)	MARAÃ	2	52	2019/1	2023/2
	SÃO PAULO DE OLIVENÇA	1	35	2019/1	2023/2
EDUCAÇÃO FÍSICA (1ª LICENCIATURA)	JAPURÁ	1	38	2019/1	2023/2
	MARAÃ	1	29	2019/1	2023/2
PEDAGOGIA (1ª LICENCIATURA)	AUTAZES	1	46	2019/1	2023/2
	CARAUARI	1	50	2019/1	2023/2
	EURUNEPÉ	2	75	2019/1	2023/2
	ITACOATIARA	1	30	2019/1	2023/2
	MAUÉS	1	48	2019/1	2023/2
	NOVA OLINDA DO NORTE	1	41	2019/1	2023/2
	SANTO ANTONIO DO IÇA	1	44	2019/1	2023/2
	BOA VISTA DO RAMOS	1	45	2019/1	2023/2
MATEMÁTICA (1ª LICENCIATURA)	SANTO ANTONIO DO IÇA	1	36	2019/1	2024/2
	ATALAIA DO NORTE	1	28	2019/1	2025/1

Fonte: Dados da Coordenação Geral do PARFOR/UEA (2022).

Os números do quadro acima mostram que a UEA tem mantido seu compromisso com a formação de professores no interior do Amazonas, esse que é um diferencial da instituição em relação às outras duas instituições públicas de nível superior no estado, ser uma instituição que está presente em todos os municípios do estado, seja por meio de campi, núcleos, ou pólos, funcionando com cursos ofertados de forma regular, com aulas concentradas ou modulares.

O último edital do PARFOR, o nº 8/2022, teve a publicação final do resultado dos cursos aprovados por cada instituição proponente no mês de setembro do presente ano. Foram 72 cursos aprovados, em 31 IES pelo país, num total de 6.006 vagas para entrada no ano de 2023. Serão aproximadamente 12 mil vagas nos cursos pelo país entre outubro de 2022 e o ano de 2023. No Amazonas foram aprovados 10 cursos em 11 municípios, com 587 vagas ofertadas e aprovadas. No quadro abaixo temos o quantitativo de cursos, vagas e instituições aprovadas no edital supracitado³⁴:

Quadro 11 – Cursos aprovados pelo PARFOR para 2022 e 2023 no Amazonas

Instituição	Curso	Tipo	Vagas Ofertadas / Aprovadas	Vagas Validadas	Município
UEA	Pedagogia Intercultural Indígena	1ª Licenciatura	40	363	Tefé
	Edu. Física	1ª Licenciatura	40	123	Urucará
	Letras Língua Portuguesa	1ª Licenciatura	40	110	São Gabriel da Cachoeira
	Edu. Física	1ª Licenciatura	40	67	Caapiranga
	História	2ª Licenciatura	50	60	Autazes
	Física	1ª Licenciatura	40	56	Urucará
	Geografia	1ª Licenciatura	40	54	São Gabriel da Cachoeira

³⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/publicado-o-resultado-final-do-parfor>. Acesso em: 16 set. 2022.

	Ciências Biológicas	1ª Licenciatura	40	46	São Gabriel da Cachoeira
	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	46	Tapauá
	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	44	São Gabriel da Cachoeira
	Geografia	1ª Licenciatura	40/34	34	Manacapuru
	Ciências da Religião	1ª Licenciatura	100/33	33	Manaus
	História	2ª Licenciatura	100/33	33	Manacapuru
	Pedagogia	1ª Licenciatura	40/33	33	Carauari
	Pedagogia Intercultural Indígena	1ª Licenciatura	40/32	32	Manaus
	Letras - Língua Inglesa	2ª Licenciatura	40/27	27	Presidente Figueiredo
	Geografia	2ª Licenciatura	40/25	25	São Sebastião do Uatumã
TOTAL	10		587	1.186	11

Fonte: Organizado e adaptado pela autora a partir dos dados do MEC.

Após o resultado final do edital, podemos perceber que a demanda por formação continuada ainda é maior do que a ofertada pelo Governo Federal. A UFAM e o IFAM não tiveram nenhum curso aprovado neste edital. No caso do IFAM nenhum dos cursos propostos alcançou um número mínimo de 15 inscrições e se tratando da UFAM, a instituição não foi credenciada a participar do edital.

O problema da não procura de vagas ofertadas pelas instituições na Plataforma Capes de Educação Básica é também estrutural, após o preenchimento dos dados na plataforma, é preciso que os municípios validem as inscrições, com a pessoa indicada para isso, contudo, nem todos os municípios dispõem de pessoas capacitadas e designadas para realizar essa atividade, levando municípios inteiros a ter as inscrições dos seus docentes não validadas, pois é preciso homologar e pedir o credenciamento na Capes, na

DEB. Abaixo, veremos que em 2016 a Secretaria de Educação do município de Itamarati conseguiu validar inscrições suficientes para completar a primeira turma do curso de Pedagogia no município e é sobre essa turma as discussões e análises seguintes.

3.2.1 O perfil da primeira turma do curso de Pedagogia PARFOR/UEA no município de Itamarati-AM

No ano de 2017, no mês de fevereiro, tivemos a oportunidade de trabalhar como professora formadora do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UEA, tendo ministrado o componente curricular “Antropologia da Educação na Amazônia”, na turma que funcionava no município de Itamarati. Duraram pouco mais de 15 dias nossa estadia no município, e como de costume, sempre que ministramos uma disciplina no ensino superior, aplicamos um questionário com a turma, para construir um diagnóstico, buscando conhecer e nos aproximar das realidades e necessidades formativas do grupo.

A leitura das respostas presentes nos questionários nos possibilitou conhecer realidades que não imaginávamos existir em pleno século XXI, colegas de profissão vivendo em situações de tamanha precarização do trabalho, negação de direitos, silenciamento político, humilhações, extrema pobreza, fome e miséria. Podemos afirmar que foi após a leitura desses questionários que tivemos nosso primeiro choque de realidade amazônica, saindo da capital, a grande e urbana Manaus, para uma cidade com menos de 10 mil habitantes, dos quais 45% habitam a zona rural³⁵.

No município de Itamarati, de acordo com informações fornecidas pela Secretaria de Educação do município, só houve até dezembro de 2022, 7 turmas com cursos de nível superior que ocorreram na própria cidade. Inicialmente duas turmas consecutivas do Curso Normal Superior e uma turma do Curso de

³⁵ Informação disponível em: <https://www.estadosecidades.com.br/am/itamarati-am.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

Tecnologia em Produção Pesqueira concluíram a formação na década de 2000. Na década seguinte os cursos de Gestão Ambiental, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática formaram turmas, e o curso de Licenciatura em Pedagogia iniciou no ano de 2016, mas só teve a formatura da turma na década de 2020, devido às diversas complicações derivadas da pandemia de covid-19 que assolou o mundo. Se faz necessário salientar a importância da UEA e seu funcionamento multicampi no estado do Amazonas, pois, a instituição foi a responsável por todos os cursos realizados e concluídos no município até 2022 (em 2019 a UFAM iniciou uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR no município). Abaixo sistematizamos no quadro os nomes de cada curso e os anos de início e término dos mesmos.

Quadro 12 – Cursos superiores já concluídos em Itamarati-AM

Nº	Nome do curso	Instituição	Ano
1	Normal Superior (modular)	UEA	2001/2004
2	Normal Superior (modular)	UEA	2005/2008
3	Tecnologia em Produção Pesqueira (modular)	UEA	2015/2018
4	Gestão Ambiental (modular)	UEA	2014/2018
5	Licenciatura em Letras (modular mediado por tecnologia)	UEA	2016/2019
6	Licenciatura em Matemática (modular mediado por tecnologia)	UEA	2010/2015
7	Licenciatura em Pedagogia (PARFOR)	UEA	2016/2022

Fonte: Secretaria de Educação de Itamarati, sistematizado pela autora (2023).

Trouxemos esse histórico para que se possa ter a dimensão da importância que o primeiro Curso de Licenciatura em Pedagogia teve no município, uma vez que até então, os moradores de Itamarati só tiveram aulas na Educação Infantil e na Primeira Etapa do Ensino Fundamental com professores leigos, ou alguns poucos professores formados que vieram de outros municípios.

Buscando entender como essa turma se constituiu, quais os motivos que levaram cada professor desses que atuava na zona rural da cidade a se

candidatar a uma vaga em um curso de nível superior que funcionaria durante as suas férias, de forma concentrada, foi preciso acessar os memoriais docentes que os AP produziram como pré-requisito para a sua diplomação. Ao escreverem sobre o que os levou ao curso de Pedagogia, eles citam a atual primeira dama do município, na época ocupando o cargo de secretária municipal de educação, professora e extremamente conhecedora e atuante nas questões relacionadas à educação do município.

Os AP afirmam em seus memoriais que a então secretária de educação prometeu que traria um curso superior para Itamarati, que seria um curso presencial e que ela priorizaria os professores da zona rural, tendo em vista a pouca (ou nenhuma) formação que eles tinham, bem como seria uma forma de os “bonificar” pelos desafios aceitos ao irem para locais tão distantes da sede do município e das suas famílias. Também contam que essa promessa era reiterada por anos, o que fez com que a maioria deles, que trabalhavam na zona rural, não desistissem do trabalho e nem pedissem transferência para a sede do município.

No ano de 2016 o curso de Licenciatura em Pedagogia para o município de Itamarati foi aprovado, e a secretaria, junto com um técnico da prefeitura (de acordo com o que escreveram os AP nos memoriais, de conversas informais com a atual primeira dama, bem como com a entrevista³⁶ realizada com a mesma), realizaram a inscrição apenas dos professores que estavam em atuação na zona rural do município, o que gerou revolta em muitos professores que já não atuavam mais na zonas rural do município, bem como em professores que nunca atuaram fora da sede e também tinham interesse em se inscrever e tentar uma vaga no Curso Superior de Pedagogia.

A ação de proibição de acesso a um programa criado para a formação de professores que não tem a formação correta para atuar na educação básica (ou não a tem para a disciplina que lecionam, ou só possuem bacharelado) é um exemplo de pessoalidade com as questões públicas, pois um agente público não deve interferir no direito dos professores em realizarem as suas inscrições nos cursos que o Governo Federal oferta, em parceria com as universidades e

³⁶ Entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2022 no local de representação em Manaus da Prefeitura Municipal de Itamarati-AM.

municípios. Ao mesmo tempo também podemos nos questionar: se as inscrições não tivessem sido exclusivas para os professores da zona rural, todos os professores da turma (composta inicialmente por 44 professores da zona rural) teriam conseguido a vaga?

Nunca teremos essa resposta, contudo, o que podemos afirmar é que nenhum cidadão pode ter o seu direito de acesso a uma política pública cerceada por planos, projetos ou vontades individuais de um agente público.

Bastos (2015) também identificou a influência política como elemento que dificultou a implantação do PARFOR na Região Norte, para ela,

O processo de gestão do Parfor e os seus efeitos sobre a população usuária são uma decorrência da inter-relação entre o campo de poder mantido por seus formuladores, gestores e implementadores que, orientados por determinados interesses, utilizam-se de meios, procedimentos e formas específicas de organização dos serviços direcionados à população. As ações deveriam ser descentralizadas e a participação social exercida por meio do Fórum visando superar progressivamente, as práticas históricas “viciosas” (como o clientelismo e o corporativismo) tão comuns (BASTOS, 2015, p. 165).

Ao questionar a primeira dama o motivo do município ter solicitado mais uma vez o mesmo curso, Licenciatura em Pedagogia, uma vez que em 2021 uma nova turma foi iniciada, agora com a parceria da UFAM, no mesmo ano em que 42 professores no município concluíram o curso, tive como resposta que o curso era necessário para que as pessoas que não entraram em 2016 pudessem agora cursar, como o “pagamento de uma dívida” com eles. Todavia, se faz necessário fazermos um questionamento: essa era a necessidade formativa para as demandas educacionais da cidade em 2021, ou mais uma vez o personalismo foi mais forte no que se refere às decisões políticas para a formação de professores no município? Sobre a temática dessa questão, a influência da política local no funcionamento do PARFOR, Bastos afirma que,

Mecanismos de dominação política possuem fortes conteúdos autoritários, sendo, portanto, funcionais para reforçar as práticas de subalternização tais como o clientelismo e o personalismo, poderosos aliados do jogo político partidário. Além disso, tal situação dificulta também o desenvolvimento de processos associativos capazes de mobilizar, articular e de representar os

interesses sociais dos demandantes dos serviços desse Plano (BASTOS, 2015, p. 186).

No que se refere ao perfil sociocultural da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, logo no primeiro dia de aula que tivemos com eles, antes de iniciarmos a aplicação do questionário, explicamos aos AP que estávamos realizando uma pesquisa sobre a educação no interior do Amazonas³⁷ e que eles teriam o livre arbítrio de participar ou não, esclarecendo também os possíveis ganhos e prejuízos que poderiam surgir decorrentes da mesma. Contudo, para participar eles precisariam assinar um termo autorizando o uso das entrevistas e materiais produzidos por eles para a pesquisa, esse termo também garantia a confidencialidade dos seus nomes. Todos aceitaram participar e assinaram o TCLE.

A turma era composta em 2017 por 44 AP, mas, após reprovação em disciplinas, dois deles não concluíram o curso. Desse modo, só fizeram parte das análises as respostas dos 42 AP que concluíram o curso. Buscando compreender as mudanças e transformações que os participantes da pesquisa passaram, no último dia do último componente curricular que eles cursaram, aplicamos mais uma vez o mesmo questionário, uma vez que intencionamos comparar as respostas. Enquanto que o primeiro diagnóstico foi feito e respondido à mão, de forma presencial e com explicação sobre cada questão, o último foi realizado virtualmente, via *Google Forms*, uma vez que as aulas estavam ocorrendo à distância em virtude das medidas sanitárias adotadas pela UEA, com vistas na preservação da saúde e da vida da comunidade universitária em decorrência da pandemia de covid-19.

No total, o questionário que costumamos aplicar possui 31 questões, mas só utilizaremos para essa análise, apenas 07 questões, uma vez que entendemos que elas nos auxiliam a entender o perfil da turma, com dados sociais, profissionais, econômicos, etc. Iremos iniciar pela idade, em 2017 a média ponderada de idade dos AP era de 30 anos, sendo o mais novo um rapaz

³⁷ No ano seguinte essa pesquisa foi a base para o projeto de tese submetido à seleção para o curso de doutorado do ano de 2018 do PPGE/UFAM, tendo sido aprovado.

de 22 anos e o mais velho um indígena de 57. A maioria absoluta da turma tinha entre 23 e 35 anos.

Podemos notar a diversidade de idades (e gerações) presentes em sala de aula na formação desses profissionais já em atuação, e essa diversidade se apresenta como benéfica sobre diversos aspectos. Enquanto alguns AP se mostravam mais resistentes a discutir e falar sobre temas ligados a sexualidade, costumes e tradições, os mais jovens principalmente, puxavam as discussões e com uma certa leveza faziam com que os outros se envolvessem e aos poucos dessem suas contribuições para as temáticas abordadas nas aulas. Ao mesmo tempo em que os mais velhos tinham muito a contribuir acerca das experiências com a docência e com a vida. Vale ressaltar que a baixa densidade populacional do município propicia que a maioria dos cursistas tenha algum grau de parentesco ou mesmo que a maioria já tenha tido contato antes mesmo do curso, o que ajudava (na maioria das vezes) na interação intergeracional.

Uma interessante especificidade da turma diz respeito ao quantitativo de homens na turma, sendo eles 26 (todos os indígenas são homens) e as mulheres 14, o que não é comum em cursos de Pedagogia na maior parte das cidades.

Faria Filho; Vidal (2020), Vilas Bôas; Souza; Lombardi (2012) e Viana (2013), nos mostram que o ensino de crianças é uma função tradicionalmente desempenhada por mulheres e nós, professores do curso de Pedagogia, estamos acostumados a encontrar nossas turmas majoritariamente, quando não exclusivamente, composta por mulheres. A configuração de gênero da turma pode ser analisada por diversas possibilidades, contudo, centramos aqui a nossa análise na questão ligada às funções determinadas socialmente a cada gênero.

As distâncias que as comunidades do município têm em relação a sede faz com que muitos professores precisem morar na comunidade, passando meses sem voltar em casa e trabalhar fora de casa ainda é algo socialmente destinado aos homens. Muitas mulheres que moram na sede do município só aceitavam ir para comunidades distantes se pudessem levar o companheiro e os filhos, ou ao menos os filhos. Mas, se os filhos estiverem em idade escolar, dificilmente as mães querem (mesmo precisando bastante do salário) e podem

deixar os filhos com os pais ou familiares, o que faz com que mais homens “se lancem” na atividade docente nas zonas rurais de Itamarati. Mesmo as mulheres que não tem companheiros sentem insegurança em irem sozinhas passar meses em comunidades que não conhecem e muitas vezes dividir o lugar que vai morar com outros professores homens.

Referente a média de filhos que a turma apresenta, temos realidades bastante distintas, enquanto a média de filhos entre os indígenas é de 7,25 filhos, entre os não indígenas essa média cai para 3 filhos por AP. Essa é a média de filhos que eles apresentaram ao final do curso, pois a média inicial era um pouco menor, todavia, a maioria dos AP tem apenas 1 (um) filho. Entre os indígenas temos um dos AP com 10 filhos, o mais velho deles.

No que se refere ao estado civil, declarado pelos participantes, também temos mudanças significativas no que se refere aos divórcios, enquanto que em 2017 se declararam casados (ou vivendo junto) 31 AP, 11 solteiro e 1 divorciado, em 2022 apenas 25 se declarou casado (ou vivendo junto), 15 se declarou solteiro e 02 se declarou divorciado. Não podemos determinar a relação entre o número de divórcios e o acesso a qualificação profissional, mas entre as mulheres que fazem parte da turma, a queixa do ciúme dos companheiros em vê-las durante tanto tempo na sala de aula com homens era constante. Até o fato das esposas/namoradas/companheiras se arrumarem um pouco mais que o comum para ir às aulas era motivo de incômodo e as AP constantemente nos relataram essas situações.

Questionamos qual a formação dos AP em 2017 e nenhum deles tinha curso superior e nem o Curso Normal Superior. Os indígenas afirmaram ter participado do Programa de Formação de Professores de Magistério Indígena do Estado do Amazonas, através do Projeto Pirayawara, criado no ano de 1998, logo após a aprovação da LDB em 1996, e da Lei voltado para a formação de professores indígenas. De acordo com o projeto inicial do programa objetivava possibilitar a população indígena, condições de acesso e permanência na escola no Ensino Fundamental nas áreas indígenas, mas uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural que atendesse às necessidades educacionais e anseios dos povos indígenas. O curso tinha 5.600 horas e

certificava seus participantes com o Ensino Fundamental Supletivo e Ensino Médio/Normal, sendo a coordenação da SEDUC/AM e a infraestrutura a cargo das SEMEDs de cada município (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 1998).

Dentre os objetivos específicos do Projeto Pirayawara, temos:

Qualificar os professores índios que estão em sala de aula nas comunidades indígenas.

Capacitar supervisores escolares através do exercício da monitoria no programa.

Capacitar docentes para planejar, executar, acompanhar e avaliar as atividades educativas segundo a filosofia do programa.

Proporcionar o acesso e desenvolver formas de conhecimento advindas de formações culturais diversas, tomando como base a sua própria cultura, para que os professores índios conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando a sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela.

O oferecer aos professores índios condições de promover em suas salas de aula um processo educativo que, fundado nas culturas e formas de pensamentos indígenas, possa também estar orientado para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos advindos de outras culturas (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 1998, p. 11).

Só após um aprofundamento nos projetos base do Pirayawara é que tivemos ciência de que se trata de um curso de graduação da SEDUC/AM, mas que os indígenas que fizeram parte da pesquisa não entendiam assim, para eles era um curso para “aprender a dar aulas” e não “uma faculdade”. Atualmente a execução do curso é responsabilidade da Gerência de Estado de Educação (GEEI), da SEDUC/AM, realizada em parceria com as prefeituras, sendo reconhecido pelo CEE/AM e com um currículo baseado na legislação da Educação Básica Profissional³⁸. Desse modo, entre os 42 AP que iniciaram o curso (e que fazem parte dessa pesquisa), apenas 4 tinham um curso de formação voltado ao magistério em 2016, quando o curso começou, os indígenas.

³⁸ Informações disponíveis em: <http://www.educacao.am.gov.br/professores-recebem-diploma-de-magisterio-indigena-no-municipio-de-japura/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

Também questionamos os AP sobre a cidade onde nasceram, e muitos responderam com o nome da comunidade ribeirinha ou aldeia em que nasceram, desse modo, temos o seguinte quantitativo: 33 nasceram no município de Itamarati, 4 (um) em aldeias indígenas, 13 nas comunidades ribeirinhas, 16 na sede do município e 09 nasceram em outras cidades do estado (dois em Carauari, um em Envira, um em Manacapuru, um em Eirunepé e um em Tapauá). Esses números nos chamam a atenção para o fato de metade dos AP terem nascido em comunidades e aldeias, realidade refletida na pouca ou nenhuma formação para o magistério, o que interferiu no acesso à educação escolar de qualidade, tendo em vista que no Amazonas a educação em comunidades ribeirinhas e aldeias é deficitária e precária, como veremos na próxima seção.

Sobre o tempo que cada um dos AP tinha em 2017 na profissão docente, a média que a turma apresentava era de 6,4 anos, sendo 3 (três) anos a menor quantidade e 17 a maior quantidade de tempo exercendo essa função, de acordo com o questionário aplicado em 2017. A maioria deles exercia a profissão a mais de 4 (quatro) anos.

O salário que recebiam como professor em 2017 representava a maior (ou única) renda da casa para 40 dos 42 professores, o que representa 96% que dos AP tinham em seu salário como trabalhadores docentes a base de sustento da sua família. Contudo, o vínculo empregatício que os participantes da pesquisa afirmaram ter em 2017 era de 97% com contratos temporários (40%), sendo apenas 3% os trabalhadores concursados, mas nenhum como professor, os dois desempenhavam a atividade em desvio de função. Essa ainda é a realidade de boa parte dos municípios do interior do Amazonas, pois, ao longo dos últimos 6 anos, ministrando aulas e aplicando esse mesmo diagnóstico em 08 municípios (Fonte Boa, Santo Antônio do Içá, Lábrea, Itamarati, Ipixuna, Nova Olinda do Norte, Guajará e Japurá) em aulas pelo PARFOR/UEA, o quadro é o mesmo, professores com pouca ou nenhuma formação, tendo seus salários como a base (ou única fonte) de sustento da família e vínculos empregatícios precários (PESQUISA DE CAMPO).

Repetimos essa questão em 2022 e 04 dos 42 participantes afirmaram que o salário que recebiam enquanto docente “não” representava a principal fonte de renda da família. Atribuímos essas respostas diferentes ao fato de alguns deles estarem sem contrato com a prefeitura no período em que o questionário foi aplicado, junho de 2022 e outro membro da família estar como fonte central do sustento da casa. Também é possível que o próprio participante da pesquisa estivesse realizando atividades econômicas ligadas à agricultura e mesmo ainda sendo o responsável central pelo sustento, não ter na docência esse recurso.

A turma tem um perfil de pessoas jovens, a maioria homens, que trabalham há menos de uma década com a docência, uma média baixa de filhos por AP entre os não indígenas e entre os indígenas não existem dados específicos sobre a taxa de natalidade entre indígenas que habitam as zonas rurais dos municípios, como é o caso dos participantes dessa pesquisa (os 4 são indígenas aldeados)³⁹, sendo a maioria é casado. Os AP indígenas já possuíam formação para docência antes de iniciar curso de Pedagogia, pois, já haviam feito o Curso Superior de Magistério Indígena. Quase todos nasceram em Itamarati e suas comunidades/aldeias. Os vínculos empregatícios entre a prefeitura da cidade e os professores indígenas são precários e o salário que recebem como docentes representa a maior (ou única) renda da casa. São pessoas, em sua maioria, de excelente humor e que se dedicaram ao curso de forma plena, dentro de suas realidades e possibilidades financeiras, estruturais e empregatícias.

Para além dos dados acima citados, é mister registrar aqui a alegria presente no olhar e na participação dos AP nas atividades, leituras, seminários e Atividades Integradoras⁴⁰ realizadas em cada componente curricular

³⁹ De acordo com o Censo 2010, 38,4% dos indígenas aldeados não possuíam Certidão de Nascimento ou o Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Índios (RANI). Informação disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 21 nov. 2022.

⁴⁰ Atividades Integradoras são atividades complementares que os graduandos precisam realizar ao longo do curso, de modo a qualificar a formação, unindo teoria e prática, em atividades culturais, eventos acadêmicos científicos, e ações que levem os estudantes para além dos muros das universidades, de acordo com a LDB 9394/96, em seu art. 43. No Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEA, pelo PARFOR, essas atividades precisam somar 100 horas,

(ministramos 5 ao longo do curso), tivemos a oportunidade de conversar com diversos professores formadores do PARFOR/UEA que foram ao município ministrar aulas e era recorrente essa percepção da dedicação e esforço que os AP demonstravam. A construção de um perfil vai além de números, é preciso humanizar os participantes.

baseado na Resolução CNE nº 01 de 2006, que orientou a Resolução CONSUNI nº 65/2014, que aprovou o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura, vinculado ao PARFOR.

4 ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM ITAMARATI-AM

Nessa seção objetivamos mostrar como é a organização, o funcionamento e a estrutura da educação pública em Itamarati, tanto na sede quanto na zona rural, incluindo a educação escolar indígena no município, utilizando para esse fim a análise de documentos e informações sobre o município disponíveis no site da prefeitura ou cedidos por funcionários da mesma. Também utilizamos fotos das escolas das zonas rural e da zona urbana, mapas da cidade e um mapa das escolas que ficam na zona rural, produzido pelos AP, buscando visibilizar a estrutura educacional do município, de modo a facilitar a compreensão sobre as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati a partir da organização da educação básica pública no município.

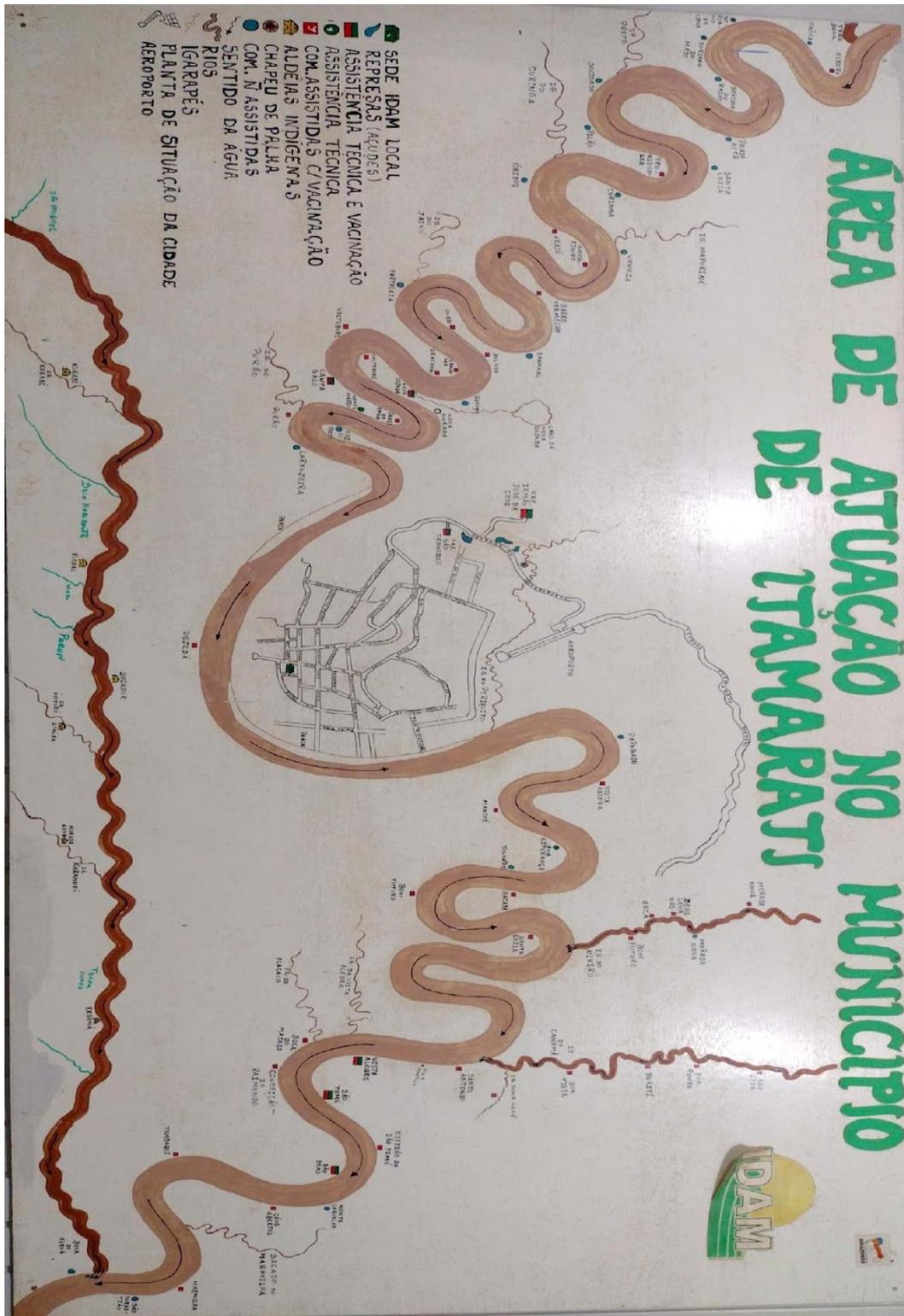
4.1 A estrutura organizacional escolar pública em Itamarati na zona urbana

A estrutura organizacional da SEMED/Itamarati tem a seguinte organização quanto aos cargos administrativos: Secretário municipal de Educação (1); Chefe de Gabinete (1); Coordenadores da zona rural (2); Supervisores da zona rural (2); Técnico do censo escolar (1); Técnicos administrativos (2); Coordenador educacional escolar indígena (1); Técnico da educação escolar indígena (1); Responsáveis por atuar no Conselho Escolar (3); Funcionários da coordenação pedagógica (2); Inspetora (1); Técnicos de inspeção (2); Técnicos de nutrição (2); Nutricionista (1); Recepcionista (2). Essas informações nos foram fornecidas por técnicos da SEMED (PESQUISA DE CAMPO).

Solicitamos um mapa do município que constasse não apenas a zona urbana, mas também a zona rural, da técnica administrativa da SEMED e professora da secretaria que estava nos fornecendo informações, . Recebemos esse mapa abaixo como sendo o oficial utilizado para organizar as ações

voltadas para a educação escolar no município, construído por ela mesma e que fica num quadro do prédio da Secretaria:

Mapa 4 – Mapa da Área de atuação de serviços públicos em Itamarati



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Nesse mapa é possível identificar o sentido das águas dos rios que circundam a cidade, quais os igarapés que levam águas aos rios maiores, todas as comunidades que compõem a cidade, as comunidades indígenas que recebem ações diretas do poder público local, bem como a planta da cidade a partir das suas ruas. Esse mapa é o balizador das ações da prefeitura.

O município de Itamarati possuía até o ano de 2021, de acordo com o Qedu⁴¹ 42 escolas, sendo elas, 37 municipais e 05 estaduais. Entre as municipais, 06 estão localizadas na sede do município e 31 nas zonas rurais. E entre as estaduais, 02 estão localizadas na zona rural e 03 na sede do município, como podemos ver abaixo:

Quadro 13 – Escolas públicas no município de Itamarati-AM de acordo do o Qedu

Escolas estaduais na sede	Escolas estaduais na zona rural	Escolas municipais na sede	Escolas municipais na zona rural
03	02	06	31
Total= 05		Total= 37	
Escolas na sede= 09		Escolas na zona rural= 33	

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/1301951-itamarato>.

As informações disponíveis no site do Qedu não estão de acordo com o que encontramos nas pesquisas de campo e também nas informações cedidas por técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Fomos informados, através de documentos com a lista dos nomes das escolas e dos professores que lá atuavam em 2021 e 2022, que há na sede do município 07 escolas, sendo 02 estaduais e 05 municipais. Pudemos comprovar essas informações em nossas visitas, quando fizemos fotografias de cada uma das sete escolas (PESQUISA DE CAMPO).

As duas únicas escolas estaduais que estão em funcionamento no município ficam na sede do município, não há escolas estaduais na zona rural em funcionamento em Itamarati e causou estranhamento aos técnicos os nossos

⁴¹ O Qedu é um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann, com o apoio do Itaú Educação e Trabalho e da B3 Social, contendo informações acerca da educação do Brasil, retratando desde informações de escolas, municípios e estados.

questionamentos sobre os dados do Qedu referente a essas escolas da zona rural e da terceira na sede da cidade.

Entre as escolas estaduais que funcionam na sede do município temos a Escola Estadual Francidene Soares Barroso, situada no centro da cidade, que é a única que tem ensino médio no município - atualmente funciona com o ensino integral -, escola onde todos os AP que participaram dessa pesquisa realizaram o ensino médio (exceto um que estudou no município vizinho).

Imagem 6 – Escola Estadual Francidene Soares Barroso



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Na escrita do memorial descritivo analítico dos AP, a escola Francidene Soares Barroso foi citada por todos os AP que a frequentaram como um local de sonho e idealização, pois por ser a maior escola do município e possuir “dois pisos” (o que a tornava diferente das demais)⁴² e também era a única com Ensino Médio. Chegar até lá significava estar perto de “concluir os estudos” e frequentar a melhor escola, pois a estrutura das escolas estaduais no Amazonas, no interior do estado, geralmente é melhor e maior do que as escolas municipais. Alguns relatam que a própria merenda era diferente (melhor) do que a das escolas do

⁴² Essa frase foi utilizada em 38 dos 42 memoriais dos AP, com um sentido de distinção e destaque em relação às outras escolas.

município e ao passo que seus irmãos iam estudar nessa escola contavam o que comiam e deixava os outros com vontade de ir para lá também.

Na comunidade Morada Nova, localizada no Rio Xeruã, ocorrem aulas mediadas por tecnologia, e de acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação, não há uma escola com INEP separado, ela funciona com o INEP da Escola Estadual Francidene Soares Barroso. Contudo, no Catálogo de Escolas do INEP⁴³ ela aparece com o registro de Centro de Educação Indígena Itamarati, da rede estadual de ensino, voltada às aulas da Educação de Jovens e Adultos.

A outra escola estadual que está em funcionamento na sede do município é a Escola Estadual Santos Dumont, localizada no centro da cidade e oferece Ensino Fundamental regular e também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na quadra dessa escola ocorreu o baile de formatura dos AP que participaram da pesquisa.

Imagem 7 – Escola Estadual Santos Dumont



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

⁴³ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 25 nov. 2022.

As escolas municipais que funcionam na sede do município são 05: Escola Municipal Padre Guilherme Burmanje, Escola Municipal Professor Magide Teixeira de Paula, Escola Municipal Francisca Gomes Lobo, Escola Municipal Juraci Fernandes de Oliveira e a Creche Municipal Santa Luzia. Abaixo trazemos as imagens das escolas municipais.

Imagem 8 – Escola Municipal Padre Guilherme Burmanje



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A escola da imagem acima é localizada em frente a praça central, a Praça Genevaldo de S. Alves no centro da cidade e funciona com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Imagem 9 - Escola Municipal Professor Magide Teixeira de Paula



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Imagem 10 – Placa de identificação da Escola Municipal Prof. Magide Teixeira de Paula



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A escola Magide Teixeira de Paula funciona com Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ela não possuía letreiro quando as pesquisas de campo

foram realizadas, possuindo apenas uma placa informando o nome da escola e a fundação, como vemos na Imagem 10 (acima).

Imagem 11 - Escola Municipal Francisca Gomes Lobo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A escola da Imagem 11 se localiza no bairro São José, e funciona com Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Imagem 12 - Escola Municipal Juraci Fernandes de Oliveira



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A escola da Imagem 12 se localiza na estrada para o aeroporto, entre a zona urbana do município e a comunidade Quiriru, apenas com o Ensino Fundamental.

Imagem 13 - Creche Municipal Santa Luzia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A creche está localizada no centro da cidade e funciona com o Ensino Infantil, sendo a única da cidade exclusiva para esse segmento.

As imagens das escolas acima foram feitas no ano de 2022, contudo, em 2017 quando estivemos pela primeira vez na cidade, as escolas não se encontravam com essa padronização e não estavam reformadas. Infelizmente não fizemos os registros fotográficos nesse ano, tendo em vista que o projeto que deu origem a essa tese só foi desenvolvido em 2018.

No ano de 2021 as matrículas na Educação Básica em Itamarati ocorreram 69,03% na zona urbana e 30,97% na zona rural, sendo 67,48% na rede municipal e 32,52% na rede estadual de ensino (INEP, 2022). Veremos adiante como estão organizadas as escolas da zona rural do município para atender as necessidades educacionais dos moradores que vivem em contextos de terras, águas e florestas de trabalho.

4.2 Escolas da zona rural do município

O estado do Amazonas, um estado amazônico, possui especificidades inerentes às suas realidades naturais. É inegável que um estado que é completamente cruzado por rios que determinam inclusive o funcionamento de escolas e o transporte entre as localidades têm uma relação com a natureza diferente de outros estados onde essas relações não são tão intensas, mas é importante ressaltar que as especificidades naturais são, comumente, usadas como pretexto político para a não realização de melhorias sociais, aplicação de políticas públicas e direitos conquistados socialmente através de lutas de movimentos sociais.

As comunidades das zonas rurais de Itamarati, assim como as de outros municípios do interior do estado, são formadas em sua maioria por grandes famílias, que têm um chefe/líder, geralmente o membro mais antigo ou o mais atuante no que diz respeito às ações de benfeitorias na comunidade (como reforma nas escolas, material escolar, merenda para as escolas, combustível para moradores que precisam ir até a sede do município, etc.), conseguidas através de negociações com o poder executivo e legislativo local.

Essas comunidades também se desfazem quando ocorre a migração das famílias que lá habitam, para outras comunidades, devido a diversos fatores: naturais (pouco peixe, cheias ou secas severas, falta de alimentos), econômicos (a maioria vive de algum tipo de benefício social, sendo a aposentadoria e o Bolsa Família os principais deles) e de saúde (quando um dos membros que detém a base do sustento da família adoece gravemente e precisa ir morar próximo a um hospital, na sede do município, a família vai junto), o que faz com que algumas comunidades “deixem de existir” naquele espaço que os definia enquanto comunidade e a escola que lá funcionava também não mais funcionará, pois sem aluno não há escola.

O trabalho docente no contexto amazônico também é regido pelo movimento dos rios (a dialética da natureza) e as contradições do modo de produção capitalista, que podem ser evidenciados nos processos produtivos das relações assalariadas e pelo processo da subida e descida das águas dos rios, movimento constante em que o trabalhador constrói e reconstrói as relações sociais (MOURÃO; UCHÔA; VASCONCELOS, 2020).

Embora os movimentos das águas ditem as relações de trabalho e os ritmos de vida no interior do Amazonas, é preciso lembrar que no contexto amazônico a natureza é utilizada como desculpa, ou inimiga das concepções de desenvolvimento, sendo responsabilizada pelas descontinuidades políticas (GARCIA, 2006). Desse modo, não nos cabe apenas aceitar que comunidades são desfeitas, é preciso questionar a falta de políticas assistenciais que garantam aos moradores dessas localidades do interior do Amazonas, permanecerem em seus territórios, com acesso a saúde de qualidade, trabalho, educação e saneamento básico, o que auxiliará no fim desse movimento de “fuga” para as comunidades maiores ou para a sedes dos municípios.

Em 2019 quando estivemos em Itamarati ministrando disciplinas do curso de Pedagogia com a turma pesquisada vimos um mapa das comunidades da zona rural do município colado na parede. Ele era resultado de uma atividade realizada na disciplina de Ensino de Geografia e foi produzido pelos próprios AP que iam todos os anos para as comunidades, destacando a percepção que eles tinham sobre a paisagem que veem no caminho e o espaço-tempo que o deslocamento até o trabalho tem.

Passados os anos de 2020 e 2021, quando a pandemia de Covid-19 e as medidas de distanciamento social não permitiram a nossa ida até o município, em 2022 ao voltarmos ao município para a colação de grau da turma, notamos que o mapa já não estava mais na parede e buscamos entre os agora egressos do curso descobrir se ele ainda existia, mas ninguém sabia informar quem o retirou, tendo em vista que as aulas ocorriam no prédio do CETAM e não pertencia a UEA. Desse modo não havia nenhum tipo de garantia que os materiais produzidos pela turma e expostos na parede ficariam lá.

Conversamos com os egressos que tinham produzido o primeiro mapa e os desafiamos a produzir um novo mapa, mas com algumas especificidades. Ele deveria ter não apenas as comunidades onde tem escolas, mas também detalhes da natureza que eles percebem como importante para quem irá usar o mapa como guia até esses locais. Também solicitamos que eles inserissem o tempo de deslocamento da sede do município até cada comunidade, mas com a contagem do tempo quando a SEMED/Itamarati os leva no início do ano até a comunidade e o tempo gasto com o deslocamento quando eles vão e voltam por

conta própria (arcando com os gastos com combustível para o motor da rabeta⁴⁴) da comunidade onde trabalharam até a sede do município para receber seu salário.

Imagem 14 – Construção do mapa de deslocamento para as escolas da zona rural



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora⁴⁵ (2022).

O resultado desse trabalho foi muito importante inclusive para os próprios egressos, pois quando recebemos esse material enviado via transporte aéreo 2 meses após a colação de grau da turma digitalizamos o mapa e enviamos para todos os egressos da turma, que por sua vez também distribuíram com os colegas professores pela cidade, via internet.

⁴⁴ A rabeta é uma canoa com motor, utilizado largamente na Região Amazônica para deslocamento nos rios e agarapés.

⁴⁵ O uso das imagens foi autorizado pelos autores do mapa.

Imagem 15 – Mapa pronto para envio aéreo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Julgamos necessário trazer esses registros fotográficos para o texto, tendo em vista que eles detalham, a partir de imagens, os processos de construção dessa pesquisa e materializam o que está sendo escrito, pois elas representam a materialidade da vida e das relações sociais.

Acreditamos que os conhecimentos que permitiram que os egressos do curso construíssem um mapa que retratasse a paisagem e os espaços onde trabalham, tendo como base a cartografia e os conhecimentos geográficos, mostram o quanto a qualificação profissional muda inclusive a relação do trabalhador com o seu trabalho, pois agora os professores conseguem desenvolver o próprio mapa que os guia ao seu local de trabalho, e também discutem a noção de tempo e deslocamento referente ao trabalho docente.

Esse tipo de conhecimento, o cartográfico, pode ser passado com propriedade às crianças da comunidade e auxilia os moradores desses locais a ter noção espacial de onde estão e como chegar onde desejam. É importante ressaltar que muito antes de ter acesso a escolaridade e conhecimentos geográficos formais os povos que habitam as comunidades do interior do Amazonas já dominam conhecimentos sobre navegação, localização e

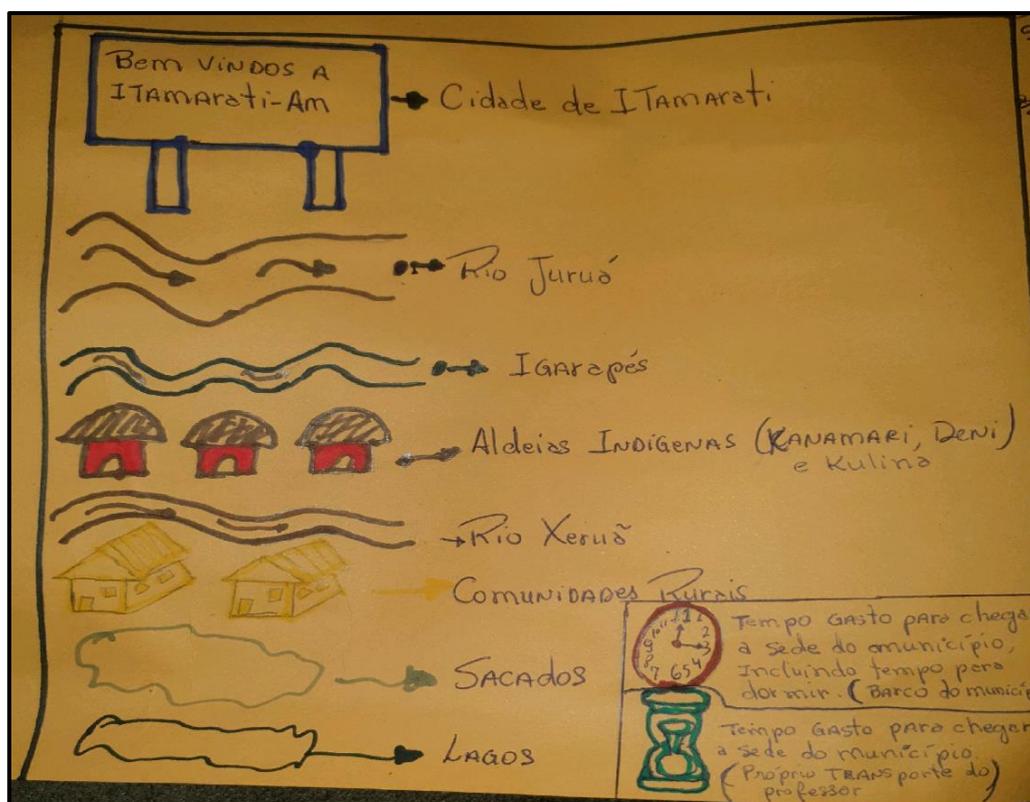
deslocamentos pelos rios e florestas, pois a vida e a subsistência na Região Amazônica se relacionam as aprendizagens que perpassam gerações, ligada ao trabalho coletivo, da agricultura familiar e que garante a sobrevivência nesses locais (UCHÔA, 2018).

Abaixo temos o resultado final da construção do mapa pelos egressos do curso de Pedagogia:

O mapa foi construído pelos professores Leonardo Pereira de Melo - a quem solicitamos essa construção e que convidou outros colegas para a realização desse desafio -, Raimundo Nildo Dias do Nascimento – artífice, artista e marceneiro -, Apunue Jane Conceição de Freitas – exímio conhecedor das comunidades rurais do município -, e Antônio Francisco de Oliveira do Nascimento – coordenador dos professores da zona rural do município, que conhece bem os processos de deslocamento que a SEMED/Itamarati realiza todos os anos para levar os professores até o local de trabalho. Eles realizaram a construção desse mapa em algumas semanas, tendo em vista que estavam em período letivo de trabalho, mas fizeram questão de participar da pesquisa e também contribuir com o conhecimento acerca de Itamarati, pois eles mesmos não tinham esse tipo de material de orientação.

Abaixo podemos ver a legenda criada pelos autores para o melhor entendimento do mapa:

Imagem 16 – Legenda do mapa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

As legendas destacam os rios principais, o Juruá e o Xeruã, os igarapés, as aldeias indígenas, as comunidades, lagos e sacados. Cada legenda foi criada a partir da denominação que eles atribuem a cada espaço e para o que julgam importante constar em um mapa de localização. O que nos chamou atenção desde a primeira vez que estivemos no município foi o fato de que para chegar em algumas comunidades é preciso que os professores durmam as margens de rios ou igarapés devido às distâncias em relação a sede do município em que as comunidades se localizam. Esse fato não nos deixa esquecer as dimensões continentais do estado do Amazonas, bem como as dificuldades de deslocamento entre as comunidades.

São atualmente, 32 escolas em comunidades e aldeias na zona rural do município, de acordo com a SEMED/Itamarati, 12 na parte de baixo do rio, 12 na parte de cima e 08 escolas indígenas. A lista de escolas da zona rural que recebemos da secretaria diz respeito às que estavam em funcionamento em 2022, com seus respectivos professores, separados de acordo com a divisão que os moradores e o poder público local fazem, tendo como referência o rio Juruá, em duas partes, a de cima e a de baixo, levando em consideração o sentido do rio e a sede do município como o meio dessa extensão.

Abaixo podemos ver a lista com os nomes das escolas, comunidades onde se localizam e dos professores que atuavam na parte de baixo do rio:

Imagem 17 – Escolas da zona rural de Itamarati (parte de baixo) – 2022

PROFESSORES ZONA RURAL ÁREA DE BAIXO		
COMUNIDADE	ESCOLA MUNICIPAL	PROFESSOR (a)
Papagaio	São Francisco de Canindé	Marcos Martins da Silva
Quiriri	Major Maia	Eduardo Lima Barroso José Oliveira da Silva Manoel São Bento da Costa Maria do Perpétuo Socorro Lima Maia Klaiton Souza de Lima Raimundo Nonato Lima de Brito
Dona Nenê	Helena Pereira de São Bento	Vangilene Martins de Souza Antônio da Silva de Albuquerque
Boa Vista	São Mateus	Jesuíta da Rocha Araújo Siliane Brito da Costa Miquéias Lima dos Santos Igor Silva de Albuquerque
Buriti	São Lucas	Elcifran da Silva Amâncio
São José	São José	Rosilene Aguiar de Lima Raimundo Antônio Melo de Lima
Vila Martins	Fernandes Galdino Rodrigues	Dhiemeson Lima da Silva Gilmara Gomes Lima Reginaldo Nascimento da Silva
Conceição do Raimundo	Coronel Nilo Pinheiro	João Manoel Dias de Freitas Leandro Melo dos Santos José Barbosa da Silva
São Braz	Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	Maria das Graças Freitas de Andrade Ayra Lima de Oliveira
Monte Carvalho	Santa Luzia	Antônio Francisco Ferreira da Silva
Tambaqui	Santo Antônio	Maria Beatriz Alexandrina Anselmo
São Sebastião	São Sebastião	Cosma da Silva Rezende Sandra de São Bento

Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

Temos na imagem acima o nome de 12 escolas e 28 professores, dos quais apenas 02 são AP da turma analisada. Não temos informações sobre a formação dos outros professores, sabemos apenas que a maioria não tem curso superior iniciado ou concluído, o que é uma contradição ao objetivo inicial da formação da turma, qualificar os professores da zona rural para melhorar o ensino nessas localidades, como nos falou a ex secretária de educação do município, responsável à época pela matrícula exclusiva de professores que atuavam nas localidades rurais.

Abaixo, temos a lista com as escolas, comunidades e professores que atuaram em 2022 na parte de cima do rio:

Imagem 18 - Escolas da zona rural de Itamarati (parte de cima) – 2022

PROFESSORES ZONA RURAL ÁREA DE CIMA		
COMUNIDADE	ESCOLA MUNICIPAL	PROFESSOR (a)
Dejedá	Maria Lita Brito Lobo	Andrelina Lima dos Santos Maires Oliveira da Silva Edilton Turi de Souza
Caititu	Raimunda Bernardo de Oliveira (Dona Pretinha)	Antônio Rosalino Barros Kevil de Oliveira Kanamari
Canta Galo	Bom Pastor	Dione Teixeira de Souza Markele Melo de Lima José Rizomildo da Silva de Castro Maísa Silva da Costa
Walterbury	Nossa Senhora de Nazaré	Fábio de Brito Albuquerque
Refúgio	Alberto Andrade	Jhennifer Viana Siquira
Cubio	Ozório Cavalcante	Antônia Marcela Viana Barros
Monte Calebre	Monte Calebre	Maria Cristina Sampaio da Silva Eliton Campelo da Silva
Gaviãozinho	Santa Terezinha	Elisberto Lima de Araújo Antônio Raimundo Campelo da Silva
Aracú	Taveira Leite	Maria Irlânia Lopes da Silva
Curinga	Curinga	Jeferson Pereira de Melo
Mamoal	Nossa Senhora de Fátima	Maria Odiléia Lopes de Souza
Soriano	Mancel Sampaio de Araújo	Romário da Silva Pereira Elcirley da Silva Martins

Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

O mesmo “fenômeno” da não atuação dos professores formados em 2022 nas escolas das zonas rurais da parte de baixo do rio ocorre na parte de cima, onde havia 12 escolas e 21 professores trabalhando, dos quais apenas 04 são egressos da turma de 2016 de Pedagogia PARFOR/UEA. Em contrapartida, quase todos os egressos atuaram nas escolas da sede do município, com exceção de dois deles, que não ficaram classificados ou não foram convocados a trabalhar no referido ano.

Mesmo após a primeira turma de Pedagogia ter concluído o curso, com 42 professores que atuavam na zona rural do município de Itamarati, a realidade

da pouca formação dos professores que atuam nos territórios das águas, terras e florestas continua a mesma, pois os profissionais que participaram da política pública de formação de professores, ou foram convidados a trabalhar na sede do município, zona urbana, ou fizeram seleção para atuar na zona urbana. De modo algum estamos tentando criminalizar a escolha desses profissionais por optarem desenvolver o trabalho docente na zona urbana, pois é lá onde está a família deles e muitos recursos didáticos que ajudam na execução trabalho para o qual se qualificaram por 06 anos, abrindo mão de férias, de tempo para lazer e para a família.

Acreditamos que o estado tem o dever de fornecer condições para que os profissionais da educação que atuam nos territórios das águas, terras e florestas possam desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível, com acompanhamento presente durante todo o ano, reconhecimento e autonomia do trabalho junto a um salário digno, que motive esses profissionais a mesmo depois de qualificados, não abandonem as escolas das zonas rurais, pois como levar profissionais com qualificação, tendo em vista que há propostas de trabalho em locais próximos a sua casa e família, com boas condições de exercício da profissão, invés de trabalhar em locais distantes da sua família, ganhando pouco e em condições precárias de transporte (ida e retorno), moradia, exercício profissional e acúmulo de funções?

Saviani (2011) afirma que sem investimento não há política pública eficaz, desse modo, afirmamos que não é com sobras e “remendos” que a educação em comunidades rurais, em territórios de águas e florestas pode ser realizada,

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

Exemplificando as condições de desqualificação que as escolas que funcionam na zona rural do município em questão passam, temos o caso das carteiras para os alunos, que eram trazidas das escolas da sede do município, já utilizadas por anos pelos alunos da sede. De acordo com os AP, nas rodas de conversa que tivemos durante a primeira disciplina que ministramos em 2017, as escolas sempre recebiam a mobília usada e velha, um retrato claro da visão de superioridade da urbanidade⁴⁶ em detrimento do campo⁴⁷. Contudo, ainda de acordo com os AP, nos últimos 3 (três) anos tem sido enviado mobília nova para as escolas que funcionam na zona rural do município, que também tem passado por reformas e melhorias na gestão do atual prefeito que tem como primeira dama a professora que foi responsável pela formação do perfil da turma que cursaria Pedagogia a partir de 2016.

Enquanto não houver políticas públicas efetivas que tratem de forma diferenciada os alunos e os docentes que atuam nas zonas rurais em comunidades com muitos ou poucos habitantes esse é um ciclo que continuará a se repetir. Os professores que vão atuar nas zonas rurais serão sempre os que não tem outra opção de trabalho e precisam fugir da fome e da miséria através de um trabalho para o qual eles não têm qualificação.

Abaixo escolhemos imagens de duas escolas municipais da zona rural de Itamarati para visualizarmos a estrutura, mesmo que parcial, do funcionamento das escolas dessa região.

⁴⁶ Utilizamos esse termo devido ao fato das escolas que recebem os materiais novos se localizarem na zona urbana do município, mesmo que a noção de urbano não se aplique a muitas localidades do interior do Amazonas.

⁴⁷ Utilizamos o termo campo para nos referirmos as localidades de terras, florestas e águas de trabalho.

Imagem 19 – Escola Municipal Helena Pereira de São Bento (comunidade Dona Nenê)



Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

Imagem 20 – Escola Municipal São Sebastião (comunidade São Sebastião)



Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

A escolha das imagens dessas duas escolas foi feita a partir da reflexão acerca da qualidade dos espaços educativos definidos pelas secretarias municipais de educação para a zona rural, pois, quanto maior o número de habitantes de uma comunidade, maior é a escola, melhor a sua estrutura, os materiais que ela recebe e mais presente a assistência da secretaria. Contudo, a mesma secretaria que determinou a construção, ampliação e manutenção de uma escola, também negligencia os prédios de escolas menores, muitas vezes alugadas ou até cedidas à comunidade.

Esse fato está diretamente ligado aos interesses políticos dos gestores em cada localidade, pois a quantidade de moradores aptos a votar numa determinada comunidade influencia diretamente nas ações dos agentes públicos. Também, quanto maior a comunidade em número de habitantes, maiores são as cobranças por demandas que as lideranças levam até a sede do município, e assim, para atender a essas demandas, há um tratamento diferenciado entre as comunidades da zona rural.

Veremos agora a estrutura da educação escolar indígenas no município.

4.1.2 As escolas indígenas em Itamarati

Em Itamarati há 03 etnias indígenas que habitam o território do município: os Deni, os Kanamari e os Kulina. Porém, como já foi escrito anteriormente, na turma que participou dessa pesquisa havia apenas AP das etnias Deni e Kanamari.

Os indígenas da etnia Deni habitam um território compreendido entre os rios Juruá e Purus, nos municípios de Itamarati, Lábrea e Tapauá. As principais aldeias/comunidades se situam na região do rio Xeruã, um afluente do rio Juruá, também na região do rio Cuniupa, afluente do rio Purus. Eles falam a língua Deni, pertencente à família linguística Arauá. As primeiras tentativas estatais objetivando regularizar a Terra Indígena Deni bem como as demais terras da área etnográfica Juruá-Purus são da década de 1940 (PEZZUTI; CHAVES, 2009).

Os Deni estão entre os grupos indígenas da região dos rios Juruá e Purus que, na década de 1940, sofreram os impactos do segundo ciclo da borracha, que atraiu milhares de migrantes. Com estes, vieram doenças, violentas disputas territoriais e exploração da mão-de-obra indígena. Desde então, os Deni tiveram que esperar décadas até terem seus direitos territoriais assegurados, sendo preciso iniciar uma campanha de autodemarcação das terras, com apoio de algumas Ongs, para então conseguir a demarcação oficial, que só foi concluída em agosto de 2003. Ainda enfrentam, contudo, os problemas advindos de invasões recorrentes para atividades clandestinas como pesca e extração de madeira (CHAVES, 2021, s/p).

Os Deni atualmente vivem da coleta (de frutas, raízes e ovos de quelônio) e da caça, sendo exímios caçadores. Contudo, a pesca também ocupa lugar de destaque nas atividades voltadas à alimentação. Também fazem roçado para plantar os alimentos base da sua alimentação (mandioca, macaxeira, pimenta de cheiro, banana, cana, urucum, cupuaçu e tabaco, esse último utilizado para fazer rapé) (PEZZUTTI, 1999, 25-26).

Enquanto os povos Deni ocupam um território entre o rio Juruá e o Purus, os indígenas da etnia Kanamari vivem em sua maioria, no médio Juruá, havendo também alguns deslocamentos para a região do baixo rio Japurá, que se localiza na margem esquerda do rio Solimões e também no médio Javari, que migraram a partir do alto Itaquai. Todavia, a maioria dos Kanamari vive ao sul do rio Solimões, a montante e a jusante do município de Eirunepé (COSTA, 2007).

A língua falada pelos Kanamari é da família linguística Katukina e chamam a si mesmos e a outros grupos que falam as línguas Katukinas de *tukuna*, que significa “gente”, excluindo etnias vizinhas falantes de língua pano, arawá e ticuna. São um povo que se desloca constantemente, o que dificulta um censo populacional com dados exatos sobre os povos dessa etnia. Há poucas fontes de pesquisas confiáveis sobre os Kanamari, os mais importantes são os escritos de Constant Tastevin, um padre francês que viveu no início do século XX entre os indígenas do rio Juruá, mas que não teve seu trabalho disponibilizado por completo, estando uma parte nos arquivos da ordem a qual servia e a outra na prelazia de Tefé-AM (COSTA, 2007).

Em Itamarati, há atualmente 08 escolas indígenas, que funcionam oficialmente com o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, mas também com o Ensino Médio mediado por tecnologia, que tem seus equipamentos fornecidos

pela SEDUC/AM e os dados dos alunos entram na contagem da única escola da cidade que tem Ensino Médio. As escolas são as seguintes:

Quadro 14 – Escolas Indígenas em Itamarati-AM (2023)

Nº	Comunidade	Escola	Decreto de criação (municipal)
01	Terra Nova	Esc. Mun. Indígena Marianu Deni	Nº 489 de 13/10/2017
02	Nova Morada	Esc. Mun. Indígena Asahira Maka Deni	Nº 552 de 10/06/2020
03	Morada Nova	Esc. Mun. Indígena Marahi Deni	Nº 477 de 13/10/2017
04	Boiador	Esc. Mun. Indígena Seruha Deni	Nº 478 de 13/10/2017
05	Itauba	Esc. Mun. Indígena Buturú Deni	Nº 551 de 10/06/2020
06	Santa Luzia	Esc. Mun. Indígena Kaimô Kanamari	Nº 475 de 13/10/2020
07	Flexal	Esc. Mun. Indígena Maihã Kanamari	Nº 470 de 10/06/2020
08	São João	Esc. Mun. Indígena Tairô Kanamari	Nº 550 de 10/06/2020

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itamarati-AM.

Podemos notar pela data dos Decretos de criação das Escolas Municipais Indígenas que o reconhecimento oficial delas é recente, mesmo a maioria já estando em funcionamento antes da oficialização municipal a partir de Decretos.

As aulas ocorrem primeiro na língua materna de cada etnia e depois também em português. Em 2022 eram 40 trabalhadores da educação entre professores e auxiliares e 815 alunos que frequentavam as escolas indígenas. Em 3 (três) das 8 (oito) escolas há computadores, a da comunidade Bocado, a da comunidade Flexal e a da comunidade Morada Nova.

Os materiais didáticos disponíveis são livros em português e os próprios professores fazem a tradução quando preparam as aulas. De acordo com o coordenador da educação escolar indígena no município, egresso da turma de 2016, há internet nos computadores das 3 (três) escolas⁴⁸.

⁴⁸ Todas as informações sobre a educação escolar indígena no município foram cedidas pelo coordenador, tendo em vista que não foram encontradas outras fontes de pesquisa que

É preciso entender que a produção do conhecimento que é transmitida por meio dos livros didáticos é um projeto político e ideológico. Como nos afirmam Almeida e Silva (2013), há uma apropriação do saber e não uma socialização como pensam alguns e nesse novo *ethos* acadêmico os interesses comerciais tendem a agenciar a investigação científica e direcionar o trabalho de pesquisa, pois a globalização segue à lógica do capital e não as necessidades e direitos dos povos.

Os conhecimentos indígenas referentes a cada etnia fazem parte das aulas a partir de adaptações que os professores costumam fazer no planejamento pedagógico. Acreditamos que os saberes tradicionais das populações que convivem com as águas, os ribeirinhos, os povos das florestas, dos solos de várzea e de terra firme da Região Amazônica precisam ser valorizados e ensinados nas escolas, pois,

Para populações humanas que manipulam o ambiente, cujos saberes estão nos ecos ancestrais, o ponteiro do relógio é marcado pelos assobios dos pássaros que migram nas duas estações (cheia e seca). As famílias sabem o tempo de “brocar ou derrubar o roçado novo” na limpeza da área do plantio, nas praias que se foram quando as águas começam a descer. Elas transitam numa esfera de trezentos e sessenta graus, cuja bússola é a água, e os sons dos remos no pavê da canoa ou do **rabetinha** (motor de quatro tempos) conduzem as famílias da margem sul à margem norte do rio, uma vez por ano, ou vice-versa (SILVA, 2016, p. 32 [grifo do autor]).

Sabemos que as aulas e os materiais didáticos que são fornecidos aos professores indígenas não atendem às suas necessidades. Silva (2017), em pesquisa sobre as políticas públicas para a educação do campo no contexto amazônico aponta que a identidade cultural dos sujeitos que vivem nesses espaços precisa ser respeitada,

Trata-se de uma problemática complexa, que não se reduz somente ao papel do professor, pelo contrário, envolve questões de ordens diversas, como financiamento adequado, ou seja, não é de fácil resolução visto que aos professores são impostas tarefas que não estão em consonância com as condições de trabalho necessárias para essa finalidade, fragilizando,

versassem sobre o tema ou que contivessem dados sobre a educação escolar indígena no município.

sobremaneira, a categoria dos professores. Na verdade, é este o projeto do capital: oferecer políticas de formação que os imobilize e os enfraqueça, destruindo a força coletiva que os uniu enquanto categoria. Afinal, as políticas de formação postas em ação, de modo geral, têm contribuído para a reprodução e permanência de uma concepção de professor racionalista, instrumental, competente, de modo a responder às exigências do mercado (SILVA, 2017, p. 183).

Reforçando a afirmação acima, um fato que nos chamou atenção no que se refere ao funcionamento das escolas indígenas na zona rural do município diz respeito a educação mediada por tecnologia, que ocorre em 04 das 08 escolas indígenas, nas comunidades/aldeias Nova Morada, Flexal, Itauba e Boiador. Além das aulas presenciais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, fornecidas pela SEMED/Itamarati, também ocorrem aulas de Ensino Médio.

As aulas mediadas por tecnologia no interior do estado do Amazonas ocorrem por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM. Funcionando como uma central de produção de aulas estruturada com uma plataforma tecnológica, o CEMEAM foi construído com o objetivo de levar atendimento educacional às populações mais distantes da capital do estado. Iniciando suas atividades em 2007, o CEMEAM utiliza um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo, onde cada sala de aula recebe um kit tecnológico (kit de hardwares), composto por uma antena digital, uma TV, uma CPU/IP.TVbox, uma webcam, um microfone, um teclado, um mouse, um estabilizador e uma impressora (RODRIGUES; MONTEIRO; SOUZA, 2021).

As aulas com mediação tecnológicas são, como afirmam Uchôa (2022), uma contradição, baseado na realidade em que os moradores dessas comunidades vivem, pois,

[...] é contraditório oferecer a educação via tecnologia em territórios que não disponibilizam de condições mínimas, como por exemplo, instrumentos tecnológicos e computadores. No entanto, sinalizamos que é nessas condições que muitos estudantes acessam a Educação Básica, este movimento representa a relação mútua entre capital e trabalho, o que nos leva a retornar a Marx para enfatizar que todos os produtos são resultados da venda da força de trabalho e, por isso, todos os objetos são produzidos pelos trabalhadores/as, portanto, tudo a Ele pertence (UCHÔA, 2022, p. 52).

A pesquisadora supracitada se refere as realidades das comunidades rurais e dos territórios do campo do município de Uarini, que se situa a 514,068 km (em linha reta) de distância de Itamarati⁴⁹. Para as dimensões amazônicas e o tamanho dos municípios amazonenses, podemos dizer que há uma certa proximidade entre os municípios e essa é a realidade de boa parte dos municípios do interior do estado que acessam as aulas mediadas por tecnologia, fornecidas pelo CEMEAM. Nessa contradição se opera o movimento que materializa a única forma disponibilizada pelo poder público para a conclusão do ensino básico nessas localidades, e a contradição é a deformação da realidade (MARX; ENGELS, 2008).

As aulas (mediadas por tecnologia) ocorrem dentro das escolas municipais indígenas, com os equipamentos fornecidos pela SEDUC/AM e tendo como professores presenciais⁵⁰ servidores sem formação adequada (ou formação alguma) para atuar no Ensino Médio. Não encontramos nenhuma informação a esse respeito nos dados do IBGE sobre escolas no município, no Qedu ou em qualquer outro site de informações sobre escolas em âmbito nacional ou estadual.

Essa situação onde professores que atuam de forma presencial nas aulas mediadas por tecnologia não possuem formação adequada para atuar com as turmas das quais são responsáveis é bastante comum, pois já trabalhamos no CEMEAM no ano de 2018 e pudemos constatar essa realidade. Muitas vezes a pessoa escolhida para operar os equipamentos é alguém próximo ao gestor público municipal que consegue o emprego por indicação política e não por capacidade profissional. Contudo, nas comunidades indígenas essas escolhas não ocorrem como nas comunidades formadas por não indígenas.

Na escolha dos professores das comunidades indígenas a relação com a política municipal não ocorre de forma tão direta, como no caso dos não indígenas, mas as relações de respeito entre os integrantes da

⁴⁹ Informações disponíveis em: <http://www.distanciasentrecidades.com/pesquisa?from=Itamarati&to=uarini>. Acesso em: 10 dez. 2022.

⁵⁰ Na organização dos processos educativos do CEMEAM há os professores ministrantes, que ministram as aulas nos estúdios de gravação e os professores presenciais, que ficam nas salas de aula presenciais operando os equipamentos e auxiliando os alunos na interação com os professores ministrantes.

comunidade/aldeia é determinante para definir quem poderá exercer o trabalho docente - temos a ciência que os sentidos assumidos por essa profissão nas comunidades indígenas não é o mesmo que existe entre os não indígenas -, ensina quem tem o respeito dos habitantes da localidade e também quem conseguiu concluir o ensino médio ou domina, mesmo de forma precária, a leitura e a escrita do português, diferentemente do que ocorre na sede do município e nas relações de trabalho e emprego na área educacional entre os não indígenas (PESQUISA DE CAMPO).

Abaixo temos a relação dos professores que estão em atuação nas escolas indígenas do município (todas são na zona rural):

Imagem 21 – Lista dos professores das escolas indígenas em Itamarati (2023) – 1

PROFESSORES DAS ESCOLAS INDÍGENAS	
TERRA NOVA	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MARIANU DENI	
01	MAHIZANI MINU DENI
02	KAZUPANA KUNIVA DENI
NOVA MORADA	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ASAHIRA MAKU DENI	
01	VIATARIVI KUNIVA DENI
02	IMABUTE MAKUVI DENI
MORADA NOVA	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MARAHI DENI	
01	VAMUNA MINU DENI
02	MISIHA BUKURE DENI
03	HUSAVI BUKURE DENI
04	KAVARIVI MINU DENI
05	HELTON BUKURE MAKU DENI
06	ADIMARI MARIANO MINU DENI
07	DURUHAU HAVA DENI
08	KAINA MINU DENI
09	POARAVI MAKUVI DENI
10	MAKIRI LEANDRO MINU DENI
BOIADOR	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA SERUHA DENI	
01	BAHAVI HAVA DENI
02	MAHIZA KUNIVA DENI
03	UMADA KUNIVA DENI
04	PHA AVI HAVA DENI
05	KAU KUNIVA DENI
06	VARASI KUNIVA DENI

Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

Imagem 22 - Lista dos professores das escolas indígenas em Itamarati (2023) - 2

ITAÚBA	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA BUTURÚ DENI	
01	MARU HAVA DENI
02	ZAVARIKA MAKUVI DENI
03	SUMURIVI HAVA DENI
04	AVAKAKARI VARASHA DENI
05	SAHI HAVA DENI
06	SHIUKA KUNIVA DENI

SANTA LUZIA	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA KAIMÔ KANAMARI	
01	DJIWIWI JUCILENE KANAMARI
02	WHAPADJA SOLANGE KANAMARI
03	NOWINI GELSON KANAMARI

FLEXAL	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MAIHÃ KANAMARI	
01	OKI JOSE KANAMARI
02	WAIKINA EVA KANAMARI
03	WOYA GILCIMAR KANAMARI
04	PARARIWA LEONARDO KANAMARI

SÃO JOÃO	
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TAIRÔ KANAMARI	
01	TON ANTONIO ALEXANDRE KANAMARI
02	IWA ISAQUIEL KANAMARI
03	YODJI FLAVIO KANAMARI

Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

Solicitamos do coordenador da educação escolar indígena essas listas para poder ter a certeza que todos os professores são realmente indígenas e também para sabermos se os 04 egressos indígenas, da turma de 2016, também estavam atuando e todos estão em atuação no trabalho docente em suas comunidades/aldeias.

Abaixo trouxemos as imagens de duas das 08 escolas indígenas para podermos visualizar a estrutura.



Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

Imagem 24 – Escola Municipal Indígena Asahira Maka Deni (comunidade/aldeia Nova Morada)



Fonte: SEMED/Itamarati-AM.

As escolas indígenas seguem a mesma lógica das escolas da zona rural não indígenas, quanto maior a população da comunidade/aldeia, maior a escola e melhores as condições estruturais dela. No que se refere a formação dos professores, apenas os 4 (quatro) egressos da turma analisada possuem

formação superior, contudo, não sabemos quantos deles realizaram o Pirayawara, o Magistério indígena.

5 MUDANÇAS OBJETIVAS E SUBJETIVAS OCORRIDAS COM OS ACADÊMICOS PROFESSORES EM ITAMARATI-AM

Nessa seção iremos analisar as mudanças objetivas e subjetivas ocorridas nas vidas dos acadêmicos professores a partir da participação da política pública de formação de professores analisada, o PARFOR, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ocorrido no município de Itamarati-AM.

Buscamos a partir dessas análises compreender as relações concretas existentes na vida dos AP, a partir das ações da política pública em questão, pois o real é um todo estruturado que se dá pela busca de conhecer e interpretar os fatos e o lugar que ele tem ocupado na totalidade, também pelo conhecimento do conjunto dos fatos e seus significados (SILVA, 2017).

A partir da análise de algumas seções do memorial descritivo docente, de mensagens em redes sociais trocadas entre a pesquisadora e os AP durante a orientação do trabalho de fim de curso e da análise do último diagnóstico realizados buscaremos interpretar e visibilizar como os AP descreveram os seus projetos e planos para o futuro profissional docente e seus planos de vida após a formatura, buscando responder o questionamento central desta pesquisa doutoral.

Inicialmente trazemos para a pesquisa um panorama das funções e trabalhos em que os AP estavam envolvidos antes de entrarem para a docência, buscando entender o perfil profissional da turma. Em seguida, trazemos para discussão um tema que surgiu a partir da leitura dos memoriais e que não fazia parte dos objetivos iniciais da pesquisa, a relação entre a fome e o ingresso no trabalho docente na zona rural de Itamarati.

Entendemos que cada história de vida é única e singular, contudo, julgamos serem necessários para as análises dessa pesquisa, do universo total dos 42 memoriais, o uso de 6 (seis) deles, dos quais 3 (três) são de AP homens e 3 (três) de AP mulheres. Os critérios de inclusão na pesquisa foram os seguintes: ser da turma de Licenciatura em Pedagogia da UEA/PARFOR no município de Itamarati, iniciada em 2016; Ter concluído o curso em 2021,

recebendo o grau em 2022; Ter aceitado participar da pesquisa; e ter assinado o TLCE após a explicação da pesquisa e leitura do mesmo. Entre os homens a escolha se deu em duas etapas, primeiro foram sorteados, de acordo com os números de matrícula, os indígenas, para que 1 (um) dos 4 (quatro) memoriais dos egressos fosse analisado, depois entre os não indígenas, sorteamos 2 (dois) nomes para os memoriais serem utilizados. Entre as mulheres, por não haver nenhuma indígena na turma participante, foram sorteados 3 (três) nomes, a partir dos números de matrícula.

Não houve critérios de exclusão na pesquisa, tendo em vista que todos os 42 AP aceitaram participar ouviram a explicação sobre a pesquisa, assinaram o TLCE, iniciaram o curso em 2016 e concluíram em 2022. Chegamos a esse número de memoriais a serem analisados nessa pesquisa por entendermos que essa quantidade abarca os objetivos da pesquisa e podem nos fornecer informações suficientes para conhecermos as realidades dos participantes da pesquisa.

Denominamos cada um dos 6 (seis) AP que tiveram seus memoriais analisados de P1, P2, P3, referente às professoras mulheres e P4, P5 e P6 referentes aos professores homens, sendo P6 um professor indígena. Adiante veremos como as condições de vida e trabalho influenciaram na escolha da docência entre os participantes da pesquisa.

Bianchi e Ikeda (2008) afirmam que podemos interpretar a validade das pesquisas qualitativas a partir do grau de correspondência entre a pesquisa e a realidade. Por isso escolhemos utilizar a Análise Temática para interpretar os memoriais que fazem parte da pesquisa. Rosa e Mackedanz (2022, p. 4) afirmam que a análise temática

[...] foi originalmente desenvolvida no contexto da Psicologia e mais comumente utilizada na área da saúde, como forma de tratamento do discurso e do texto na área da Educação, sem a necessidade de embasamento prévio, o que pode inserir um viés no trabalho durante sua execução.

Essa metodologia foi definida por Braun e Clarke (2006) e não é definida por um referencial teórico, mas é associada diretamente ao texto, sendo ele

escrito ou falado, podendo ser definidos os temas ligados à literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador. Ela nos possibilita descrever de forma mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema, seja ele específico ou um grupo de temas, no universo da análise de dados e também decidir os níveis que os temas devem ser identificados, se pelo nível semântico ou latente (ROSA; MACKEDANZ, 2022).

A AT segue, como as demais metodologias de análises, o padrão sequencial de leitura atenta para a criação de unidades/códigos, em seguida a categorização dessas unidades que serão necessárias na escrita do relatório final sobre a análise dos dados.

5.1 Condições materiais de existência: a íntima e cruel relação entre a fome e o ingresso no trabalho docente nas zonas rurais do município

O serviço público é a maior ocupação remunerada dos trabalhadores de Itamarati. As três atividades que mais empregam são a administração pública em geral (1237), comércio varejista de minimercados (6) e comércio varejista de ferragens e ferramentas (2), no que se refere a emprego com carteira assinada ou contrato de serviço⁵¹. O comércio varejista de minimercados também tem muitos trabalhadores, contudo não há registros formais das quantidades de trabalhadores que realizam esses serviços, pois não há contratos formais de trabalho, só vínculos precários que são rompidos a qualquer momento.

Os participantes da pesquisa são um retrato dessa realidade, pois todos eles realizaram (e a maioria ainda realiza) diversos tipos de trabalho em busca da subsistência, mas foi no serviço público que vislumbraram a possibilidade de ascensão social ou mesmo de garantia de alimentação diária para si e para a sua família.

⁵¹ Dados disponíveis em: <https://www.caravela.info/regional/itamarati---am>. Acesso em: 02 jan. 2023.

A análise dos memoriais foi escolhida devido às questões relacionadas à saúde pública, em consequência da pandemia de covid-19 que foi impeditiva da realização de entrevistas presenciais, como era nosso objetivo inicial. Contudo, entendemos que utilizar narrativas dos próprios AP, sem que esses estivessem voltados a responder questões específicas dessa pesquisa seria de grande contribuição para as análises, posto que acreditamos que

[...] a memória, mobilizada por meio da narrativa (auto)biográfica, é elemento que forma e transforma o indivíduo. Neste sentido, essas memórias se constituem como elemento formativo no que diz respeito aos sentidos que os mesmos possam apresentar sobre sua profissão e sobre a constituição do ser docente. [...] Portanto, entendemos que a ação do professor é resultado também de sua história, ou trajetória de vida e com isto sua memória representa não a simples recordação finda em si mesma, mas um movimento de viver e reviver aspectos considerados marcantes em sua trajetória (AZEVEDO, 2020, p. 53).

O memorial descritivo docente transita entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, uma vez que necessita de saberes apreendidos na qualificação profissional e também das experiências da vida no mundo do trabalho dos indivíduos que os produzem. O memorial é um documento relativo à lembrança, às memórias e as vivências de alguém (OLIVEIRA, 2012).

A proposta dessa seção é entender as mudanças ocorridas na vida dos participantes da pesquisa a partir da entrada dos mesmos no programa federal de formação de professores. Contudo, para que tenhamos acesso às realidades vivenciadas pelo grupo a partir das suas particularidades, as mediações, na busca por entendermos as mudanças ocorridas na vida dos participantes a partir do trabalho docente, mostraremos quais as ocupações dos AP antes de iniciarem suas vivências no trabalho docente. Sobre essa questão dos trabalhos que os participantes da pesquisa realizavam antes da docência a partir do que foi descrito nos memoriais, para melhor sistematizar o que encontramos, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 15 – Trabalho para subsistência dos AP antes da docência

01	Agricultura
02	Diárias (trabalho na construção civil e em plantações)
03	Faxina
04	Fabricação de farinha (farinhar)
05	Pesca
06	Trabalho doméstico
06	Limpeza urbana
08	Vendas em pequenos comércios locais
09	Atendente de loja
10	Serviços gerais
11	Cozinheira
12	Manicure e pedicure
13	Venda de açaí
14	Venda de frutas e verduras (de plantação própria)
15	Artesanato
16	Marcenaria

Fonte: memoriais descritivos docentes da turma de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UEA em Itamarati-AM.

Lukács (1968) afirma que o particular é para Marx a expressão lógica da categoria mediação, que representa a relação entre o específico (singular) e o geral (universal), pois isolados são impossíveis de serem compreendidos por si mesmos. Desse modo, a partir do Quadro 15, percebemos que os trabalhos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa antes da docência representam as atividades desenvolvidas por boa parte dos moradores de cidades no interior do Amazonas, por pessoas que não possuem curso de nível superior e tem poucas oportunidades de trabalho com remuneração suficiente para aplacar as suas necessidades e de seus dependentes com dignidade.

O trabalho, enquanto processo de produção da vida, representa a categoria central do materialismo marxista (MARX, 2008), e é através dessa categoria que buscamos compreender as mudanças na vida dos AP, pois o que os une enquanto grupo de análise é a participação na qualificação profissional.

Destaque-se, ainda, que a dialética entre singularidade, particularidade e universalidade encontra amparo no historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, para quem a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas. A categoria ontológica do trabalho, por conseguinte, torna-se imprescindível em qualquer estudo que se

anuncie na perspectiva da totalidade histórica (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 232).

Foi o trabalho, enquanto manifestação concreta da existência humana, que juntou os AP num mesmo espaço, mas não um dos trabalhos citados no Quadro 15, e sim o trabalho docente. Mas, se para ser docente na educação básica brasileira, é preciso formação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 62), essa situação torna contraditório ver pessoas que não possuíam nenhum tipo de formação específica para exercer a docência serem convidados ou buscarem trabalhar com o ensino.

Foi na verificação dessa contradição que surgiu o que para nós é uma das mais importantes e tristes constatações dessa pesquisa doutoral: a fome foi elencada como motivador da busca pelo trabalho de professor na zona rural do município de Itamarati. Como dito anteriormente, sempre que vamos ministrar aulas pelo PARFOR em municípios do interior do estado do Amazonas aplicamos o mesmo diagnóstico que utilizamos com a turma em questão e em todos os municípios que já fomos tivemos um número alto de respostas ao questionamento sobre o motivo de entrar na docência, que variam entre os termos “fome”, “necessidade”, “sem alternativa”, “falta de escolha” e “pobreza”. A realidade da pobreza que assola a vida dos moradores das cidades dos estados da Região Norte, com destaque para o interior, é retratada nas pesquisas de Uchôa (2022), Alves (2017), Souza (2017) e Farias (2021).

Entre os 42 memoriais da turma analisada, quase todos (39) utilizaram termos referentes à fome, pobreza, sustento da família e necessidade como motivadores do ingresso e/ou permanência no trabalho docente. Alguns também se referiram à docência como um sonho que acalentavam desde a adolescência devido a admiração que tinham por algum professor, mas todos narram a necessidade de sustento para a família como motivador central. Todos afirmam que tiveram a “oportunidade” de trabalhar para a prefeitura como professor da zona rural devido a uma dentre essas quatro situações: indicação de um conhecido/amigo/familiar que tinha “conhecimento” com políticos da cidade; a convite de um político da cidade; participação de seleção, indicado por alguém

da SEMED; ou foram pessoalmente pedir algum emprego na prefeitura/SEMED e conseguiram o de professor.

Essas realidades estão presentes nas mais diversas cidades que já conhecemos no estado estando à trabalho pelo PARFOR, mas são, em especial, os memoriais dessa turma que nos levaram a afirmação de que é a fome, a pobreza e a necessidade econômica extrema que tem levado os indivíduos que moram no município de Itamarati a ingressar e permanecer no trabalho docente nas zonas rurais.

Uma especificidade cruel das zonas rurais do município em questão se dá pelas enormes distâncias entre a sede do município e as comunidades, pois aceitar (necessitar) esse trabalho significa ficar longe de casa e da família por semanas ou meses (no caso de algumas comunidades) para ter um emprego. Assumir esse trabalho é visto como uma decisão de coragem pelos AP devido aos desafios enfrentados, mas para os estudantes que terão aulas com pessoas sem nenhuma preparação significa a única oportunidade de ter acesso a escolarização, independente da qualidade das aulas e da qualificação do professor.

Em Geografia da Fome (1965), Josué de Castro, grande pesquisador, médico, biólogo e geógrafo, afirmou, a partir de suas pesquisas, que a fome é um fenômeno geograficamente universal, e mesmo diante da grande produção alimentícia que o mundo possui ela é um projeto que sustenta as desigualdades, pois ela não é um problema natural. Para Castro, a Geografia Humana explicaria melhor esse fenômeno do que o faria só a Sociologia, a História ou mesmo a Economia, mesmo afirmando que a fome é um fenômeno social (CASTRO, 1967).

A fome é um fenômeno biológico e social - e por ser social é coletivo -, não havendo assim um primado de um aspecto sobre o outro, é político e cultural. Ela é consequência da pobreza, da não distribuição de renda de forma justa e da dominação de classe, é um problema político, já afirmava Castro na década de 1940.

Foi a partir das leituras dessa obra de Castro - A Geografia da Fome –, as nossas pesquisas de campo durante a pesquisa doutoral, somados às respostas que temos aos questionários que aplicamos em diversos municípios do interior do Amazonas desde o ano de 2017 que construímos o termo “Geografia da fome na docência” para nos referirmos a escolha e permanência no trabalho docente por indivíduos sem formação (denominados professores leigos assim que assumem a sala de aula) no interior do Amazonas, nos territórios das águas e florestas, principalmente em locais distantes da sua casa e em condições precárias, chamadas de zonas rurais dos municípios, tendo na fome o motivador central dessa escolha, ou melhor colocando, a única saída vislumbrada.

Contraditoriamente, a fome que levou muitos AP a buscarem à docência sem formação, acreditando que o trabalho público iria cessar essa violência social de causas políticas que sofriam⁵² não foi a realidade que enfrentaram. Abaixo trouxemos abaixo trechos dos memoriais de 04 dos participantes sorteados a fazerem parte dessa análise:

No ano de 2015 e 2016 trabalhei em outra comunidade chamada de São Braz, [...] **nesta comunidade passei muita fome** pois os moradores não dividem o alimento, eles são pessoas muitos boas, mas eles têm esse defeito, acho que eles têm até razão, pois lá é muito ruim de procurar comida, a alimentação lá é muito escarça (MEMORIAL P2). **(grifo nosso)**

Em 2014 trabalhei em outra comunidade chamada Valteburi, [...] tive experiências muito boas, os moradores eram muitos gentis e amáveis, **nesta comunidade não tive a obrigação de passar fome**, pois os moradores de lá são muito acolhedores, pois se fossem pescar e pegassem peixe eles dividiam comigo e como já estava no 5º mês de gestação não tinha condições de jogar linha para pegar peixe (MEMORIAL P2). **(grifo nosso)**

Em 2010 recebi uma proposta de trabalho, meu cunhado trabalhava na secretaria de Educação, falou que tinha uma vaga na zona rural, eu sem emprego com duas filhas para sustentar respondi a ele que podia dizer que a vaga era minha. [...] A gente não conhecia ninguém na comunidade, precisaria levar de tudo um pouco, **a gente não tinha dinheiro para comprar o básico para levar, era tudo muito difícil**, minha avó deu um fogão de duas bocas para eu levar, a minha mãe arranjou uma rede e um mosquiteiro. [...] Chegou o dia da saída e minhas filhas diziam: **mãe não vai e eu desesperada, com muita dor no coração, o**

⁵² Essa é a nossa concepção da fome, baseada em Castro (1967).

desejo e a vontade de ter um salário um pouco maior para eu alimentar e vestir melhor elas, eu tinha muitos sonhos a realizar (MEMORIAL, P3). **(grifo nosso)**

Nós professores não éramos bem pagos, recebíamos 1200 reais por cadeira, aonde a despesa da comunidade até a cidade era de 20 litros de gasolina que custa 6,10 o litro, muitas vezes nós colocamos o nosso motor no gás, que é quase a mesma coisa o botijão está custando 95 reais. Muitas vezes. **Muitas vezes não desistimos por pensamos em nossos filhos** (MEMORIAL. P4). **(grifo nosso)**

Não vou negar que **me passou várias vezes pela cabeça em jogar tudo para o alto e desistir do curso, principalmente quando chegava em casa a hora do almoço e não ter o que comer com minha filha**, mas eu parava e pensava que só através dos estudos que poderia dar uma vida melhor para ela. Tenho muitas expectativas para meu futuro profissional (MEMORIAL, P6). **(grifo nosso)**

No texto da professora identificada por P3 temos o medo do desconhecido, tanto da profissão, quanto da localidade. Contudo o que nos chamou mais atenção foi o desespero que ela afirmou sentir vendo as filhas a pedindo para ficar e ela não podendo atender ao pedido, pois ir para o trabalho na zona rural seria a forma que ela poderia lutar para as alimentar e vestir melhor, pois até para assumir o novo trabalho ela tinha condições mínimas de subsistência, foi preciso a ajuda de familiares. Aqui vemos que a SEMED/Itamarati não garante condições mínimas de instalação aos professores que vão para essas localidades sem nenhuma estrutura para receber trabalhadores docentes que precisam ficar instalados nas comunidades para exercer o seu trabalho.

Os professores P2 e P4 trazem a realidade das necessidades que passaram quando já estavam trabalhando na docência. A professora P2 afirma ter passado fome numa das comunidades que trabalhou, pois os próprios moradores tinham pouco alimento e não dividiam o que tinham com ela, diferente da situação que passou em outra comunidade, onde os moradores dividiam a comida e a ajudavam a se alimentar, pois grávida de 05 meses seria difícil ir pescar a própria comida como fazia antes da gravidez.

Nos quatro anos que fomos até Itamarati ministrar aulas e realizar pesquisa de campo ao discutirmos sobre as realidades individuais do trabalho docente nas comunidades alguns AP afirmaram que os moradores das

comunidades os acionavam para tirar as dúvidas sobre as mais diversas áreas do conhecimento, pois os docentes eram vistos como “guias intelectuais”, formadores e influenciadores de opinião.

Eles também eram requisitados para exercer funções de trabalhadores da área da saúde, sendo acionados para ler e explicar receitas médicas, ensinar o uso correto de alguns remédios e até para receitar, uma vez que eles conseguem ler e interpretar as bulas, o que reflete o baixo índice de escolaridade dos habitantes desses locais. Os AP afirmavam não entender como podiam passar por situações tão ambíguas: da humilhação por muitas vezes não terem o que comer e onde ficar residindo na comunidade, ao outro extremo, de serem considerados pelos habitantes da comunidade como uma espécie de oráculo, guia. São as muitas funções assumidas pelos docentes que atuam na zona rural.

O professor P4 aponta o quanto era preciso gastar para voltar para casa, mas o salário era muito baixo, o que o impossibilitava de usar o combustível adequado, o expondo a situações de perigo para conseguir sobreviver com o salário ao utilizar gás ao invés de gasolina. Nessas duas situações vemos que a busca por aplacar a fome e sustentar a família fez com que os docentes fossem submetidos a situações de perigo e humilhações, além de acumularem diversas funções no local de trabalho.

Entre os AP alguns levavam suas esposas e filhos para as comunidades em que iam trabalhar e ficavam instalados na escola durante todo o ano letivo, voltando para a sede do município (apenas o docente) para receber o salário e realizar a compra da alimentação a cada 60, ou 90 dias. Nesses casos em que a família vai inteira para a comunidade acompanhar o trabalho docente de um dos membros, geralmente devido ao fato de ser a única renda familiar, a prefeitura “ganha” o serviço de toda a família, seja na limpeza, no apoio às aulas, na correção de atividades, na manutenção do espaço das aulas e na preparação da merenda, quando há alguma (PESQUISA DE CAMPO).

O acúmulo de funções é característica comum no trabalho de professores que atuam nas salas de aula com turmas multisseriadas nas comunidades do interior do Amazonas. A precarização do trabalho docente, fruto da política neoliberal, também se dá nos desvios e acúmulos de função não remuneradas que ocorrem cotidianamente nesses espaços e que são ignoradas pelos gestores e silenciadas pela necessidade de um salário para sobreviver, como

fazer merenda, a limpeza, a segurança, realizar consertos e reformas na escola e desenvolver quase todos os materiais didáticos utilizados nas aulas. Para Santos e Moura (2010), esse acúmulo de tarefas que os professores desempenham acaba por se transformar em representações sociais negativas do trabalho docente, ou seja, gera desvalorização social da profissão. A necessidade de aplacar a fome e as necessidades de sobrevivência própria e da família obriga esses professores a passar por tais situações.

No texto escrito pelo professor indígena identificado por P6, temos a dor da fome numa das suas manifestações mais cruéis, um pai, após passar a manhã na qualificação profissional, volta para casa e encontra a sua filha para dividir com ela a fome. É preciso lembrar de uma informação que trouxemos na identificação do perfil da turma: os AP indígenas têm um número elevado de filhos, em comparação com os AP não indígenas, desse modo, se P6 relatou que uma filha estava em casa o esperando com fome e não falou dos outros, provavelmente ele não conseguiu trazer todos para a sede do município durante o período letivo em questão, fato que nos era relatado com tristeza, pois eram eles os responsáveis por prover o alimento, seja caçando, pescando, na agricultura ou levando alimentos industrializados que compravam nos mercadinhos da cidade e os filhos que ficavam na comunidade passavam muita fome e choravam quando eles saíam para estudar na durante as 10 semanas que duravam cada período de aulas (PESQUISA DE CAMPO).

Entre 2016 e 2018, durante os quase 03 meses que dura o semestre letivo do curso, os AP indígenas ficavam “hospedados” na Casa do Indígena que atualmente não existe mais, foi destruída a mando da prefeitura e no seu lugar há uma madeireira. Se tratava de uma habitação grande, de madeira, com alguns quartos e uma sala ampla onde as mais 03 etnias de indígenas ficavam acomodadas quando precisavam ir até a sede do município. Não havia móveis, banheiro, água encanada, eletricidade e também fornecimento de alimentação. Era apenas um lugar para ficarem abrigados e dormir (PESQUISA DE CAMPO).

As famílias de indígenas que iam passar um tempo na Casa do Indígena precisavam comprar ou pescar a sua alimentação enquanto estavam por lá e isso se aplicava aos AP do PARFOR. Alguns levavam seus filhos para assistir às aulas com eles. As comunidades indígenas em que eles moram são bastante

afastadas da sede do município, como é possível constatar no Mapa 5, alguns passavam quase uma semana (parando à noite à beira do rio para dormir), indo de rabetá em deslocamento para as aulas do curso de Pedagogia. A maioria deles levava uma ou mais esposas e filhos para a temporada de meses na cidade.

Os AP indígenas solicitaram à UEA a contratação de um intérprete indígena para os ajudar nas aulas, porém a universidade não atendeu à essa solicitação devido às regras que o programa apresenta para a não contratação de profissionais sem formação superior, que era o caso dos possíveis intérpretes disponíveis. Até a conclusão do curso, em 2022, essa demanda não foi atendida (PESQUISA DE CAMPO).

Vemos então, a partir das informações presentes nos memoriais, bem como a partir de dados coletados na pesquisa de campo, que a fome era uma realidade concreta que assolava a vida da maioria dos participantes da pesquisa, que inclusive os levou a aceitar o trabalho docente longe da família para tentar resolver essa violência, mas que ao longo dos anos, após ingressarem na docência e mesmo no curso de qualificação profissional pelo PARFOR essa realidade ainda era muito presente em suas vidas e o medo de voltar a passar necessidades extremas os “empurraram” para realidades muito cruéis do trabalho docente. Vemos que a *geografia da fome da docência*, se perpetua, mesmo após o ingresso na profissão.

Agora veremos, a partir dos memoriais, diagnósticos, questionário e da pesquisa de campo, as percepções que os participantes tinham e têm sobre as suas vidas. Buscaremos entender mudanças objetivas e subjetivas que foram ocorrendo na vida social e profissional dos AP durante a formação.

5.2 Transformações nas relações sociais e nas práticas docentes dos alunos-professores durante o curso de Pedagogia

No memorial descritivo docente, há uma seção onde os AP versam sobre a atuação docente que eles tiveram durante os anos em que estavam cursando

a Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UEA. Nesse espaço eles escreveram em quais anos, entre 2016 e 2021, estavam atuando na docência e em que trabalhavam para o sustento de sua família quando não tinham contrato ativo com a SEMED/Itamarati. Num quadro geral, temos o seguinte quadro referente a empregabilidade e atuação na docência entre os 42 AP nos anos citados:

Quadro 16 – Empregabilidade e trabalho docente entre os AP durante o curso de Licenciatura em Pedagogia

Ano	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Nº de AP	40	38	37	37	21	38

Fonte: memoriais descritivos docentes da turma de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UEA em Itamarati-AM.

Julgamos necessário construir esse quadro para compreendermos o quanto as relações da política local interferem na execução da política pública em questão, pois, os professores que precisam estar em atuação para participar do PARFOR não tem a garantia de continuarem no trabalho docente enquanto estão se qualificando. Há aí uma das maiores contradições do sentido do funcionamento do programa nos municípios, pois se o objetivo do programa é qualificar professores que estão em atuação para dar acesso a uma educação de qualidade aos estudantes, não garantir que os cursistas continuem em sala de aula durante (e após) o curso é deformação da realidade (MARX; ENGELS, 2008), uma vez que se não há no município profissionais formados suficiente para atender a demanda educacional da cidade, não garantir que os profissionais que estão em formação utilizem seus aprendizados com os estudantes locais é desvio da realidade em prol de interesses próprios, onde a ideologia vai além das necessidades sociais.

A partir dessas realidades buscamos analisar as falas dos AP sobre as mudanças que ocorreram nas relações sociais e nas práticas docentes dos participantes da pesquisa durante o curso, pois entendemos que mesmo durante o período em que o curso ainda não tinha concluído os significados de participar de um curso superior num município onde não há campus universitário e está

distante de outros municípios onde há campus de universidades mostram os impactos dessa política, que proporcionaram mudanças objetivas e subjetivas na vida nas relações concretas da vida dos participantes.

A AP1 relata que teve duas filhas durante os anos em que estava cursando Pedagogia e passou por dificuldades financeiras muito grandes, a ponto de desmaiar de fome em sala de aula e teve a ajuda de uma professora formadora que a doou R\$ 50,00 que ela relutou em receber, mas acabou aceitando e comprou remédio para aplacar a dor da gastrite que a incomodava devido à fome. Ela afirma que,

[...] eu fiquei feliz e ao mesmo tempo **decepcionada comigo mesma por não ter me preparado e está passando por essa situação, então na hora que a professora me deu os 50 reais que aceitei relutante mais aceitei, que eu não ia mais passar por essa situação de novo** que não ia depender só do meu contrato pela prefeitura, pois passávamos muito tempo desempregados e quando começamos a receber só dava para pagar o que tínhamos comprado quando estávamos sem emprego, quando terminou o período antes de ser contratada de novo para ir para o interior comecei a vender cosméticos de porta em porta, e até hoje em 2021 continuo vendendo **quando o contrato cai, tenho do que manter** (MEMORIAL, P1). **(grifo nosso)**

A realidade da pobreza e da precarização do trabalho docente no interior do Amazonas fica evidente neste relato, quando a P1 demonstra a situação de humilhação que passou, relutando em aceitar a doação da professora formadora, mas ao mesmo tempo, precisou aceitar, pois quando o contrato cai, ou seja, quando é suspenso pela prefeitura (normalmente entre dezembro e março), os trabalhadores docentes passam por necessidades básicas, como alimentação, e o fato de a prefeitura não garantir alimentação para os cursistas durante os períodos de formação do PARFOR, leva a situações limites como essa, um adulto desmaiar de fome em sala de aula.

Bastos (2021), afirma que a formação oferecida pelo PARFOR é uma forma de assegurar direitos e garantias aos professores que atuam na educação básica, contudo, se aparenta com políticas de caráter paliativo, fragmentadas, precárias e ao mesmo tempo, possui-las se constitui em exigência para exercer um trabalho que os explora de forma desumana e desigual.

As políticas de formação têm se importado menos com a democratização e acesso ao conhecimento, e mais em expandir quantitativamente a escolaridade, mesmo em condições de qualidades empobrecidas, desenvolvendo políticas e reformas de formação que estão cada vez mais fragmentadas, aligeiradas, acompanhadas, frequentemente, de explícitas “desqualificações das universidades para realizar essa formação” e ainda falta de incentivos para pesquisas sobre a formação dos professores e suas práticas nas escolas públicas (BASTOS, 2021, p. 180).

O trabalho da pesquisadora acima citada é fruto de sua tese de doutoramento sobre a formação de professores de Física pelo PARFOR, a partir dos egressos do curso e mostra as conclusões a que ela chegou após 4 anos de pesquisa no estado de Roraima, mas que encontramos diariamente nas idas aos municípios do interior do Amazonas pelo programa em questão.

No ano de 2019, enquanto estávamos ministrando disciplinas no município, fomos conversar com o secretário municipal de educação sobre o direito à merenda que os cursistas tinham e não estava sendo cumprido. Ele nos garantiu que no próximo período os AP teriam a merenda assegurada, mas que naquele momento só poderia fornecer uns poucos biscoitos que tinha restado da merenda dos alunos da rede municipal do ano anterior, em 2018.

Procuramos o secretário depois de presenciarmos alguns cursistas ficarem no ambiente das aulas no horário de almoço sem comer. Os questionamos e descobrimos que muitos passavam por essa situação, a pouca comida que tinha em casa ficava para os filhos e marido/esposa e eles ficavam com fome. Depois disso nos juntamos ao outro professor ministrante e decidimos garantir minimamente merenda nos intervalos das aulas para os AP, pois o fluir das aulas estava difícil diante da realidade da existência de adultos que não estavam se alimentando por não ter comida em casa, e ainda assim não desistiram de ir às aulas e participar de todas as atividades propostas.

Ao conversarmos com outros professores formadores descobrimos que muitos deles já tiveram que garantir algum alimento para um cursista ou para a turma toda, pois os baixos salários recebidos durante os meses em que estão trabalhando não garante a sobrevivência nos meses em que eles não recebem salário.

É importante ressaltar a mudança subjetiva que a situação que a P1 passou a fez concretizar uma mudança objetiva. A decisão de buscar outra forma de subsistência, a venda de cosméticos que ela afirma que é ainda hoje a maneira que ela utiliza para driblar a precarização do trabalho docente no município e garantir o sustento da sua família.

O que escreve a professora P2 nos mostra mudanças referentes à prática pedagógica ainda durante o curso, pois antes de iniciar a formação ela tinha apenas o Ensino Médio e nenhum tipo de preparação que tenha durado mais que uma semana de formação pela SEMED.

O curso de Pedagogia me auxiliou muito, quando eu comecei a lecionar eu tinha apenas um ensino médio, **não tinha um embasamento não tinha a experiência, então foi muito difícil, a gente ia para o interior e lá a gente decidia o que ia passar para os alunos, como preparar aula, não tinha gestor enfim não tinha apoio**, com três anos que eu lecionava veio a oportunidade de fazer o curso de pedagogia, desde o primeiro eu já desde a desde o primeiro período eu já comecei a mudar a minha prática docente, como me comportar com os alunos, que cada aluno tem suas especificidades, aprende da sua maneira, e tive contato com muitos teóricos que falam sobre educação além de descobrir a BNCC, até então eu não sabia que ela existia, nem sabia o que fazer, **através do curso foi eu aprendi a ser professora, e pretendo continuar, pós-graduação, mestrado, doutorado**, enfim quero me profissionalizar cada vez mais, para assim melhorar cada vez mais como pessoa e ajudar cada vez mais meus discentes (MEMORIAL, P2). **(grifo nosso)**

A AP relata a situação dos professores leigos que atuam no interior do estado que assumem salas de aula da Educação Infantil sem preparação e sem apoio pedagógico, seja pelas distâncias das comunidades em relação às sedes dos municípios, seja pelo descaso do poder público com a educação nos territórios das ruralidades, representadas pelos territórios das águas, das terras e das florestas.

As mudanças observadas aqui dizem respeito aos impactos que o acesso aos conhecimentos científicos causou na prática docente da professora, a partir da sua própria percepção acerca do seu trabalho e da importância que ela afirma dar aos discentes que lecionava. São mudanças subjetivas que se objetivam na concretude das ações da prática docente no chão da sala de aula.

Quando vamos para o memorial do AP aqui denominado de P5 nos chamam a atenção as mudanças citadas por ele por se referirem a situações

além das profissionais, indo para o comportamento dele enquanto pai, mudança percebida e narrada por ele e que reflete o quanto as transformações subjetivas trazem materialidade as políticas de formação de professores:

O que pude perceber em minha atuação durante o Parfor foi uma mudança radical em relação aos anos anteriores antes do Parfor, com o Parfor percebeu-se outra visão de mundo totalmente diferente, **o comportamento mudou, a didática mudou, em minha casa comecei a educar meus filhos de uma nova maneira, passou-se a observar as crianças e seu comportamento, como elas se desenvolvem, vendo meus filhos brincando, percebi que claramente o que Vygotsky fala do brincar de faz de conta, a imaginação da criança é algo extraordinário[...].** Hoje me tornei referência em relação a outros colegas de profissão que não estão no curso às vezes eles procuravam-me para ajudá-los, tira dúvida e fazer planejamento [...]. Paulo Freire fala o seguinte, no dia em que eu parar de aprender é porque eu morri, ele quis dizer que todo dia a gente aprende e que ninguém sabe tudo e que não existe saberes mais ou saberes menos, apenas saberes diferentes, o curso de pedagogia fez pensar no próximo, se pôr no lugar do outro ser humano; ser um ser reflexivo pensante e que se auto avalie enquanto profissional. Durante o curso venho evoluindo porque me dediquei o máximo que pude; e tive algumas lições de vida, [...] em 2016 eu não sabia fala nenhuma palavra em língua Deni, com ajuda e a união [...], **durante o desenvolvimento do curso aproximei-me dos indígenas e aprendi bastante com eles. Hoje já sou trilíngue, falo português, Deni e Kanamari,** um exemplo disso é que eu traduzir o TCC de todos, são pessoas de cultura diferente e que sai de sua zona de conforto, que levam três dias de viagem para poder chega aqui, não tem o que comer muitas das vezes e nem lugar para ficar [...]. O Parfor ensinou-me, entretanto, ver um leque de informação e que posso aprender com a diversidade (MEMORIAL, P5). **(grifo nosso)**

Vemos acima algumas mudanças bastante contundentes no que diz respeito ao comportamento do AP acima, iniciando pela forma como ele começou a ver e entender os filhos a partir das teorias do desenvolvimento que teve acesso no curso. Ele também narra como os colegas de profissão valorizam seu trabalho docente e a sua capacidade profissional, pois durante o curso ele se via como referência dos colegas que o procuravam para direcionamento do trabalho.

Outra mudança objetiva ocorrida durante o curso foi a aprendizagem das línguas dos colegas indígenas que ele e o irmão (informação contida no

memorial do P5) conseguiram por quebram preconceitos que a turma tinha em relação aos colegas indígenas, se abrindo a diversidade, enquanto mudança subjetiva e auxiliando os colegas nas etnias Deni e Kanamari. Esse foi um dos maiores ganhos do P5, pois devido ao domínio das línguas que ele aprendeu por ajudar os colegas durante as disciplinas foi convidado a coordenar a Educação Escolar Indígena no município, o que gerou mudanças na vida material do AP em questão.

Alves (2017), afirma que os efeitos da educação superior precisam ser interpretados muito além dos seus objetivos diretos, como a qualificação da mão de obra, pois, entre os seus efeitos,

Mais importantes são os indiretos, pois transcendem o preparo da força de trabalho, podem levar à formação crítica do indivíduo, conduzindo-o ao desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, a educação superior tem sido entendida como caminho pelo qual estados-nação buscam alcançar maiores índices de IDH e de mobilidade social (ALVES, 2017, p. 154).

A pesquisadora supracitada, busca responder como a educação superior modifica a vida das pessoas em contextos considerados remotos. Mesmo tendo a sua pesquisa voltada para a Ilha do Marajó, no Pará, e no contexto da UAB virtual, encontramos similaridades em relação aos resultados da nossa pesquisa. Pois os participantes das duas pesquisas cursaram o ensino superior com o desejo de qualificação profissional e possibilidade de melhoria de vida, sendo as políticas públicas de formação de professores que vão até eles, em locais distantes dos grandes centros, ações transformadoras da vida desses trabalhadores docentes (ALVES, 2017).

Buscamos aqui mostrar algumas mudanças ocorridas durante o curso, a partir do que narram os AP que tiveram seus memoriais utilizados para análise e compreensão dos objetivos da pesquisa. Agora iremos analisar mudanças objetivas e subjetivas ocorridas após a conclusão do curso e descritas pelos AP no questionário aplicado de forma presencial, um dia antes da colação de grau da turma.

5.3 Formação e Desenvolvimento: mudanças objetivas e subjetivas na vida dos professores após a conclusão do curso

A vida da classe trabalhadora, classe que vive e depende do seu trabalho para o seu sustento e o da sua família, é marcada por desafios e lutas para existir e resistir às adversidades que o capital e o capitalismo, operados pelas classes dominantes, os impõe. Nesse sentido, ser um profissional qualificado para o mercado de trabalho significa para nossa classe, uma espécie de prêmio, uma chance de não passar por (tantas) necessidades financeiras.

Os professores que participaram dessa pesquisa são um retrato social da classe trabalhadora que busca através do trabalho, mudar a sua realidade, mas não apenas a financeira, a social também, considerando a forma como os familiares os tratam, como os colegas de profissão os veem e como eles próprios analisam e julgam a sua própria existência.

Sen (2010) nos proporciona uma rica e profunda interpretação sobre o conceito de “desenvolvimento”. Para o autor, só se pode pensar em desenvolvimento se ele for atrelado a uma série de liberdades, ou seja, para Sen, desenvolvimento é liberdade.

O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar, não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais complexos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (SEN, 2010, p. 29).

Acreditamos que algumas das mudanças objetivas e subjetivas ocorridas devido a participação e conclusão no curso de Licenciatura em Pedagogia por uma política pública de formação nacional, o PARFOR, trouxe desenvolvimento pessoal e profissional aos participantes da pesquisa. Nossa concepção de desenvolvimento é atrelada a concepção de Sen (2010) e também de Veiga (2008) que afirma ser preciso analisar determinantes como acesso a serviços de saúde, educação e direitos civis para se pensar a liberdade, uma vez que o desenvolvimento deve eliminar as principais fontes de privação de

liberdade, como a carência de oportunidades econômicas, a pobreza, a tirania, a negligência nos serviços públicos, a destruição social sistemática e a intolerância ou interferência de Estados opressivos (VEIGA, 2008).

Buscamos analisar as respostas dadas pelos AP para entendermos como eles interpretam as mudanças em suas vidas e também o que os dados da pesquisa de campo nos ajudam a interpretar. Os questionários aplicados em 2017 e 2022 trazem em algumas de suas questões temáticas necessárias para o entendimento das mudanças ocorridas com os participantes da pesquisa, pois eles trazem respostas diferentes para as mesmas questões, realizadas com 5 (cinco) anos de distância, tendo sido aplicado o primeiro no segundo semestre da qualificação profissional e depois o mesmo questionário foi aplicado no último dia de aula.

De acordo com Braun e Clarke (2006) as análises realizadas no âmbito da Análise Temática envolvem um constante movimento (para frente e para trás) no conjunto de dados, a partir do que está sendo analisado, tenham sido codificados ou não, ou os dados produzindo a partir das análises, desse modo a escrita vai surgir como parte integral das análises e não como algo deixado apenas para fim, como ocorre com análises estatísticas (ROSA; MACKEDANZ, 2022). Então, esse movimento de retorno às fontes já utilizadas nas seções anteriores, diz respeito às nossas escolhas metodológicas e também ao nosso estilo de escrita.

Referente às mudanças subjetivas, podemos analisar as respostas que os AP deram para duas questões que versam sobre a profissão docente, ambas foram realizadas em 2017 e depois em 2021. Questionamos aos docentes se eles “gostavam de trabalhar como professor” e em 2017 tivemos 29 respostas “sim” e 13 respostas “não”. Já em 2021 houve uma mudança enorme nas respostas, pois recebemos 41 respostas “sim” e 1 (uma) resposta “não”.

Muitos fatores podem ser os motivadores de tamanha mudança sobre o que sentiam referente ao trabalho docente. Contudo, tendo como base os memoriais e a pesquisa de campo, não houve grandes mudanças estruturais nas escolas onde trabalhavam na época em que o questionário foi aplicado pela

segunda vez, tampouco houve aumento real de salário no município nos últimos anos, desse modo creditamos essa mudança ao fato da qualificação profissional que os deu base científica, com conhecimentos e discussões sobre as práticas docentes, bem como os auxiliaram a construir materiais didáticos que se adaptam a realidade em que trabalham e vivem.

É preciso levar em consideração a visão social que os familiares, amigos e colegas de profissão têm sobre os egressos do curso, de respeito e admiração, como lemos nos memoriais e em conversas pela cidade durante a pesquisa de campo. Abaixo trazemos alguns relatos sobre como os participantes se sentem por ter participado do curso:

Fazer o curso foi a melhor coisa que eu poderia ter feito, tudo que eu sou hoje é consequência do que aprendi no curso, minha ótica mudou e também a minha vida, espero evoluir cada vez mais, rumo um país com mais educação e autonomia. **Portanto o curso de pedagogia foi de extrema importância para mim e para toda a cidade de Itamarati-AM**, por ser uma cidade pequena não tinham muitos profissionais formados, **já estamos atuando nas escolas municipais como titular de sala**, ou seja, o curso de pedagogia fez diferença na minha vida e na cidade de Itamarati-AM (MEMORIAL, P1). **(grifo nosso)**

Quando iniciou o curso eu não tinha ainda bem noção como ensinar ou o que ensinar, com o passar dos períodos, foram abrindo novos horizontes, cada período que passava adquiria mais conhecimento, tanto na minha vida profissional como na minha vida pessoal. **Aprendi ter mais paciência com meus filhos, com meus alunos em sala de aula [...]. Hoje, com o término do curso, me sinto uma profissional mais competente**, em chegar numa sala de aula com muitas ideias e poder compartilhar conhecimento com meus alunos, utilizar o saber empírico com o saber científico (MEMORIAL, P2). **(grifo nosso)**

Durante o curso tive muitas mudanças na minha vida, mas as principais foram me reeducar, pois só entedia bem a língua materna (*subtraímos a língua para não identificar o participante*), hoje, **tenho cada vez mais certeza que fiz a escolha certa em começar e concluir o curso**. Quando iniciou o curso eu não tinha ainda bem noção como era uma faculdade, nas primeiras disciplinas eu tive muitas dificuldades para entender os conteúdos, pois era muito complicado para mim entender, porque eu tinha dificuldade no português. **Com o passar dos períodos fui me associando com a linguagem, a cada período que passava adquiria mais conhecimento** (MEMORIAL, P6). **(grifo nosso)**

As principais mudanças durante esse processo foram na minha jornada como docente, aprendi a lidar melhor com qualquer situação surgida em meu ambiente de trabalho, mudou também em minha vida pessoal, estudando os teóricos, hoje sei lidar melhor com qualquer criança, **principalmente minhas filhas**. Percebo de forma clara, que fiz a melhor escolha, ao optar pelo curso de Pedagogia, além de já ser um profissional na área da educação antes do mesmo, percebo que **ao concluir amplia minhas oportunidades no mercado de trabalho, além da docência** (MEMORIAL, P4). (grifo nosso)

Nossos grifos nos trechos retirados dos memoriais de alguns participantes mostram que eles se orgulham de ter participado do curso e conseguem discernir mudanças na atuação profissional e também enquanto pessoa, pois ao ter acesso a conhecimentos referentes ao comportamento infantil, a própria relação com os filhos mudou, porque eles mudaram. A participante P1 considera que o curso foi bom não apenas para os cursistas, mas também para a cidade, foi um ganho educacional.

Os trechos acima também validam as respostas que tivemos ao questionar os AP se “gostariam que os filhos seguissem a sua profissão”, tendo 22 respostas “sim” em 2017, e 20 respostas “não”. Em contrapartida, no ano de 2021 foram 33 respostas “sim” e 9 (nove) respostas “não”. Esse questionamento foi feito no sentido de entender se os AP veem na profissão docente um trabalho socialmente valorizado, de modo que o desejassem também para os seus filhos, e concluímos que houve mudanças significativas na concepção dos participantes, mudanças concretas na vida profissional operaram mudanças em suas subjetividades.

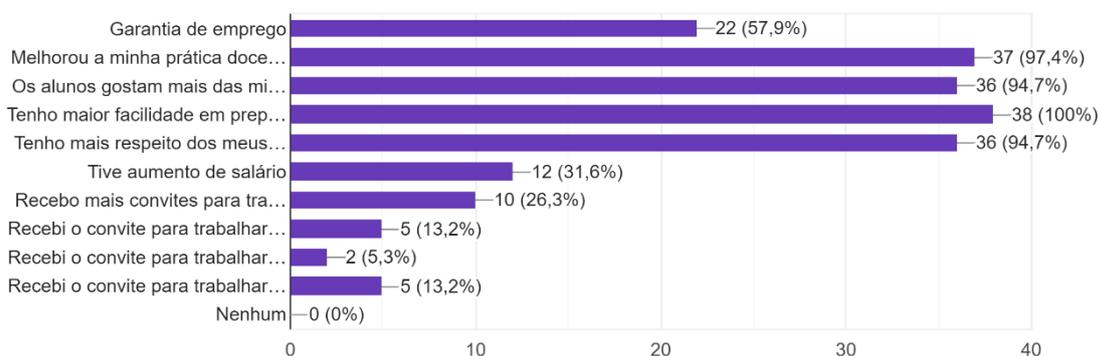
Durante a Aula da Saudade da turma entregamos o último questionário para a turma, havíamos combinado anteriormente que esse questionário precisaria ser respondido de forma presencial, pois a distância ocorria pelo fato de muitos não terem acesso à internet e não conseguiriam realizá-lo. São 6 (seis) questões, a primeira pede que o participante diga com qual gênero se identifica, a segunda pede que se identifiquem quanto a etnia se são ou não indígenas e depois foram mais 4 (quatro) questões específicas da pesquisa (não solicitamos que se identificassem). Para facilitar nossas análises, colocamos todos os questionários no aplicativo *Google Forms*.

Solicitamos que os AP assinalassem os possíveis ganhos profissionais que a conclusão do curso superior em Pedagogia os trouxe até aquele momento, 09 meses após a conclusão do TCC e semana da colação de grau. Abaixo temos o gráfico resultante da sistematização das respostas⁵³.

Gráfico 2 – Ganhos profissionais trazidos pela conclusão do curso

3. Assinale os possíveis ganhos profissionais que a conclusão do curso superior em Pedagogia trouxe para você até agora (assinale quantos itens quiser).

38 respostas



Fonte: Questionário de pesquisa (2022).

No enunciado dessa questão havia a informação de que eles poderiam assinalar quantas alternativas quisessem, também poderiam assinalar todas ou nenhuma delas. Essas alternativas foram construídas a partir da leitura dos memoriais e das mudanças apontadas por eles a partir do curso, mas antes da conclusão.

Tivemos os seguintes números a partir das respostas presentes no Gráfico 2: Garantia de emprego (22); Melhorou a minha prática docente (37); Os alunos gostam mais das minhas aulas (36); Tenho maior facilidade em preparar o material das aulas (38); Tenho mais respeito dos meus colegas de profissão (36); Tive aumento de salário (12); Recebo mais convites para trabalhar, mesmo em outras funções que não a de professor (10); Recebi o convite para trabalhar

⁵³ No dia da aplicação do último questionário só estiveram presentes 38 AP e todos eles responderam, desse modo, as respostas não correspondem a totalidade da turma, mas sim, a maioria dos integrantes dela.

na função de pedagogo (5); Recebi o convite para trabalhar na função de gestor escolar (2); Recebi o convite para trabalhar como supervisor da zona rural ou da sede (5).

Pudemos perceber que no que se refere a prática pedagógica, as melhorias das aulas, a maior facilidade em preparar os materiais - questão bastante presente na seção do memorial onde os AP narraram seus primeiros dias como professores na zona rural -, e também na recepção dos alunos às aulas após eles participarem do PARFOR, quase todos eles assinalaram essas questões como ganhos profissionais advindos da formação, são mudanças concretas que valorizam o trabalho docente e o trabalhador no exercício de sua função.

O respeito dos colegas de profissão, uma mudança subjetiva tão importante para os AP, que relataram ter sofrido discriminação dos colegas que trabalhavam na sede do município durante as formações que ocorrem no início do ano para todos os professores da SEMED/Itamarati devido ao fato de não terem qualificação (PESQUISA DE CAMPO), foi outro ganho assinalado por 36 dos 38 participantes que responderam ao questionário.

Entre as mudanças concretas assinaladas como ganhos profissionais estão a garantia de emprego que 22 AP afirmam ter após a conclusão do curso, o aumento de salário que 12 deles assinalaram ter, e os convites para trabalhar na função de pedagogo (na sede do município, pois na zona rural não há nenhum profissional contratado pela SEMED para desenvolver essa função de acordo com a pesquisa de campo), como supervisores da zona rural e/ou na sede do município, para atuar como gestor escolar ou mesmo trabalhar em outras funções que não a de professor foram assinaladas pelos participantes da pesquisa.

A partir do ano de 2017 os editais da SEMED/Itamarati para a contratação temporárias de professores sofreram uma alteração importante devido a existência de uma turma realizando a graduação na cidade, a prioridade das vagas se dava para professores com ensino superior completo (como já era), mas em segundo lugar estava o fato do candidato está cursando uma graduação,

o que reconhecia a importância dos AP estarem na qualificação profissional. Esse fato foi marcante para os cursistas, pois, a partir de então eles sentiram que até se formar teriam a renovação de seus contratos garantidos todos os anos e após a formação, mesmo que não passassem num concurso, teriam a prioridade nas seleções.

Entre os AP da turma havia o coordenador da educação na zona rural do município e uma irmã do secretário de educação, cremos que eles (bem como outros integrantes da turma) podem ter influenciado na decisão do secretário em modificar os editais a partir de 2017 para priorizar os cursistas nos seletivos.

A indicação ou convite para exercer cargos que só “existem” na sede do município e são considerados como cargos de confiança, “entregues” a pessoas tidas pelos administradores como muito qualificadas ou devido a vinculação política ou amizade/conhecimento, são trabalhos de distinção social, pois entre os trabalhadores docentes, coordenar ou administrar, ser gestor, é um “prêmio” que poucos recebem (PESQUISA DE CAMPO).

Após as alternativas que já estavam presentes no questionário havia um espaço para que os participantes pudessem descrever outros ganhos trazidos pela conclusão do curso, além dos citados acima, no Gráfico 2, e apenas 9 (nove) deles responderam. As respostas foram as seguintes: Secretário de Cultura em exercício; Tive um aumento de trabalho, agora são duas cadeiras, 40h; Recebi o convite para trabalhar na escola estadual; Tive outros ganhos; Aumentei minha renda por trabalhar em loja; Recebi o convite para trabalhar na sede do município, pois todos esses anos trabalhei na zona rural do município; Estou trabalhando na coordenação escolar indígena na sede do município e na zona rural; e, Convite para trabalhar como apoio na gestão escolar.

Um dos egressos respondeu que é Secretário de Cultura em exercício, mas na verdade é assessor da secretária. Ele já era um conhecido artesão e artífice do município, mas após a formatura recebeu esse convite que prontamente foi aceito. Essa mudança objetiva e concreta na vida dele mostra uma visão positiva no campo do trabalho sobre os egressos do curso. A relação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, na construção do

conhecimento se reafirma pela análise dialética da construção do conhecimento concreto sobre ela (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Oliveira (2005, p. 46) chama-nos atenção para a importância de se caracterizar a relação singular-particular-universal no âmbito da investigação científica, afirmando-a como requisito para a compreensão do objeto em suas múltiplas relações e, acima de tudo, para a superação das falsas dicotomias, muito presentes nas ciências humanas. Se preterida a função mediadora da particularidade, as relações acabam sendo consideradas na centralidade de polos aparentemente dicotômicos, perdendo-se de vista as formas pelas quais ocorre a “concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade, mediada pela particularidade” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 231).

A mediação pode ser percebida na relação da visão individual sobre uma situação particular, mas que se torna universal quando analisamos o que descreve a turma sobre os ganhos e a visão positiva que se tem sobre eles enquanto força de trabalho qualificada, tanto durante quanto após a conclusão do curso. Como é o caso das respostas sobre receber convites para coordenar a educação escolar indígena ou como apoio da gestão escolar.

Temos também funções de que simbolizam destaque profissional para os AP, como trabalhar na sede do município, o que para muitos é um privilégio, poder ficar perto da família e ao mesmo tempo trabalhar no local onde os “melhores” profissionais estão, receber o convite para trabalhar numa das duas escolas estaduais do município, espaços de referência de bons profissionais e boas condições de trabalho devido às estruturas oferecidas pelas escolas estaduais no município (PESQUISA DE CAMPO).

As outras questões colocadas como ganhos que geraram mudanças objetivas e concretas na vida profissional e financeira dos egressos foram o aumento na carga horária, ou seja, o dobro do salário que recebiam, e também o trabalho em outra área, que redundou em aumento de renda, resultado desejado por quem se qualifica profissionalmente. Desse modo, podemos perceber que as mudanças objetivas e subjetivas apontadas pelos AP concordam com o que eles escreveram no memorial e acrescenta novas

informações ao trazer fatos atuais sobre empregabilidade, renda e oportunidades de trabalho.

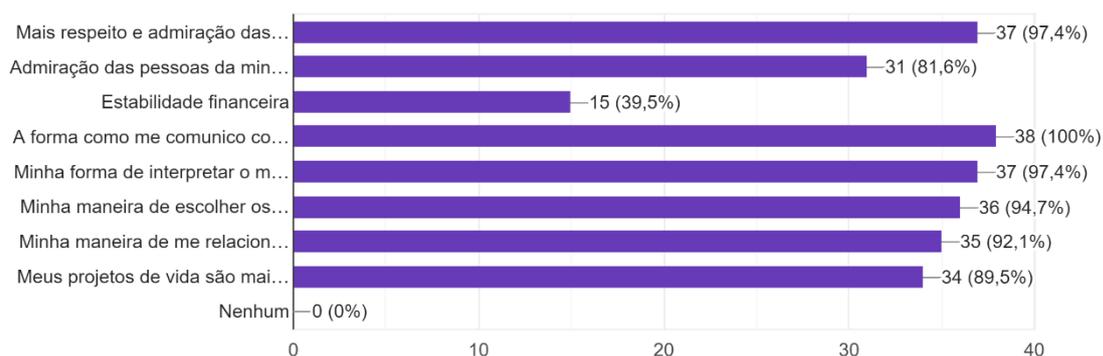
Veiga (2008) afirma que a pobreza econômica rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de se nutrir, de conseguir remédios para doenças que já tem cura, de morar de forma adequada e ter acesso a saneamento e água tratada. Desse modo, ter a garantia de aumento nos ganhos econômicos com cargos de confiança, ou mesmo com um contrato temporário de trabalho, é a conquista de uma liberdade capaz de trazer desenvolvimento, mesmo que esse contrato traga consigo a contradição da precariedade acentuada pela curta duração (entre 08 e 06 meses por ano).

Na questão seguinte, solicitamos que os AP assinalassem quais os ganhos sociais que eles acreditavam que o curso de Pedagogia PARFOR/UEA, proporcionou para eles até aquele momento (também havia a informação que poderiam assinalar quantas alternativas quisessem, ou todas ou nenhuma delas). No gráfico abaixo podemos observar as respostas:

Gráfico 3 – Ganhos sociais trazidos pela conclusão do curso

4. Assinale os ganhos SOCIAIS que a sua participação no curso superior em Pedagogia pelo PARFOR/UEA trouxe para você até agora (assinale quantos itens quiser):

38 respostas



Fonte: Questionário de pesquisa (2022).

A partir das respostas tivemos os seguintes números: Mais respeito e admiração das pessoas da minha família (37); Admiração das pessoas da minha comunidade (31); Estabilidade financeira (15); A forma como me comunico com

as pessoas (amigos, familiares e alunos) melhorou (38); Minha forma de interpretar o mundo melhorou (37); Minha maneira de escolher os candidatos nas eleições mudou (36); Minha maneira de me relacionar com meus familiares melhorou (35); Meus projetos de vida são maiores agora do que antes do curso (34).

A admiração da família e da comunidade em que vivem recebeu um destaque alto nos ganhos sociais trazidos pelo curso, bem como a maneira de se relacionar com os familiares ter melhorado foram as alternativas mais assinaladas pelos AP, como retratado em alguns trechos aqui citados dos memoriais dos AP. Essa visão de respeito, gerada por um lugar de identidade profissional dada pela docência com formação superior é considerada como um ganho para além da questão profissional, sendo uma questão social, que afeta a vida deles de maneira objetiva. Pimenta (2012) afirma ser necessário compreender o ensino como realidade social, o que proporciona o desenvolvimento da capacidade de refletir a própria atividade a fim de construir, continuamente, uma identidade profissional.

A partir da significação da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são repletas de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Assim como na questão sobre os ganhos profissionais, onde tivemos primeiro as alternativas prontas para serem assinaladas, a partir do que foi narrado nos memoriais, havia um espaço para que os participantes pudessem escrever outros ganhos além dos citados no Gráfico 3, e apenas 7 (sete) deles responderam. As respostas foram as seguintes: O desejo de cursar Agronomia; Meu esposo hoje me olha com mais admiração e respeito, acho que ele me

respeita mais; Após o curso tive mais visão de mundo, ampliando ainda mais meus conhecimentos; Tive outros (mas não identificou quais); Meu marido me admirou muito mais; Estou mais visível com o meio social.

Consideramos o que foi elencado pelos participantes como ganhos, mudanças, sejam elas objetivas ou subjetivas, tendo em vista que ganho significa benefício, ter algo que você não tinha antes, então ao ler as respostas escritas pelos participantes da pesquisa sobre seus ganhos sociais ao término do curso, encontrar duas respostas que se referem a admiração do marido ter aumentado como um aspecto a ser destacado, nos mostra que a formação profissional tem influência direta na visão social que os profissionais da educação recebem.

As questões de gênero na relação marido e esposa ficam evidentes nas duas respostas se as AP notaram mudanças tão significativas que decidiram deixar registrado no questionário, o respeito do companheiro que aumentou, foi a mudança subjetiva que mais ouvimos entre as mulheres que compunham a turma, a partir da pesquisa de campo, e nos surpreendeu ter sido citada apenas duas vezes, pois, esperávamos ler mais vezes essa afirmação.

Ao longo dos últimos 5 (cinco) anos tivemos contato com diversos integrantes da turma pesquisada e tivemos acesso a informações acerca de divórcios, separações, novos casamentos e questões de discussões familiares causadas pelo machismo estrutural que afeta a nossa sociedade e também atingiu as AP da turma. Tivemos registro de companheiros/maridos que reclamavam do fato das companheiras/esposas se vestirem melhor ou se arrumarem mais que o costumeiro para irem às aulas e as questionarem sobre seus reais interesses com essa atitude considerada “errada” por eles.

Houve casos de maridos acusarem suas esposas de largarem os filhos e a casa para “bater perna” na cidade, quando a mesma estava em atividade de campo e pesquisa com um grupo de colegas de turma a pedido do professor formador. Essas informações foram coletadas nas pesquisas de campo, durante as disciplinas ministradas e também em conversas via redes sociais entre a pesquisadora e as AP.

Não temos como relacionar diretamente os divórcios e separações que ocorreram na turma à formação a que eles se submeteram, contudo o movimento de transformação intelectual e profissional pelo qual as AP passaram também

transformou as relações pessoais em que elas estavam. Desse modo, o respeito e a admiração do companheiro é um destaque que não tivemos entre registro entre os participantes homens, nem no questionário e nem nas pesquisas de campo, como se essa admiração e respeito já fossem inerentes à condição masculina e quando se refere às mulheres, a mesma situação é digna de “destaque”.

As outras mudanças elencadas como ganhos sociais pelos participantes, diz respeito às capacidades de se enxergar enquanto seres humanos diferentes, são mudanças subjetivas, mas que tem potência para transformar a vida dos AP em novas realidades a partir da concretização desse poder sonhar com outros cursos superiores a partir de uma visão de mundo que se ampliou agora, com a maior visibilidade social criada pela conclusão do curso. O esperar é o que destacamos como mudança central nesse conjunto de respostas, realizar uma qualificação em nível superior proporcionou aos participantes da pesquisa uma mudança sobre a percepção das próprias capacidades que eles têm.

Analizamos as respostas dadas pelos participantes sobre como enxergam as mudanças ocorridas durante e após a participação no curso de Pedagogia, mas também construímos uma lista de mudanças constatadas a partir das nossas pesquisas de campo, das observações participantes durante as aulas ministradas, das leituras e análises dos memoriais, bem como, do nosso contato com os participantes da pesquisa.

Quadro 17 – Ganhos sociais e profissionais após a conclusão do curso segundo a pesquisadora

Nº	Ganhos
01	16 AP foram aprovados no concurso do município para nível superior
02	10 AP foram aprovados no concurso do município para nível médio
03	2 professoras aprovadas no concurso para nível superior no município vizinho, Carauari
04	1 coordenador das escolas da zona rural (2018), o único concursado até 2022 para o cargo de professor
05	2 egressas foram convidadas a assumirem a gestão de escolas da sede do município
06	1 AP foi convidado para ser técnico na secretaria de cultura
07	1 AP foi convidado para ser coordenador das escolas indígenas
08	1 AP iniciou uma sala de reforço escolar que atualmente tem mais de 40 alunos
09	1 AP passou em 3 concursos (2 de nível superior e 1 de nível médio)

10	Melhora na linguagem e expressão e comunicação dos AP
11	Melhora na escrita e na linguagem culta
12	Aumento da empregabilidade (docência e não docência)
13	Os seletivos do município a partir de 2017 priorizavam professores formados e graduandos
14	Mais respeito na comunidade, se tornaram referência de inteligência
15	Respeito dos colegas de profissão
16	Melhora na ministração das aulas
17	Criação e confecção de materiais
18	Mais acesso a secretaria de educação
19	Maior credibilidade entre os comerciantes da cidade
20	Representatividade social positiva da categoria
21	Crescimento da valorização e independência feminina
22	Aumento da autoestima individual e coletiva dos integrantes da turma
23	Aumento nos projetos pessoais e na esperança de um futuro melhor
24	Ampliação dos planos de futuro profissional

Fonte: Pesquisa de campo (2017-2023).

Em maio de 2022 foi realizado um concurso público da Prefeitura Municipal de Itamarati para o preenchimento de 150 vagas em vários setores da administração municipal. O edital (Nº 003/2019) para esse concurso saiu em dezembro de 2019, mas devido às medidas sanitárias de prevenção a covid-19, foi adiado e depois suspenso, pois as restrições e o distanciamento social impediram a aplicação da prova. Em janeiro de 2022 o edital foi novamente reaberto, com mais vagas (no primeiro edital eram 132 e no segundo foram 150) e a prova foi aplicada em maio de 2022, um mês antes da colação de grau da turma.

Das 23 vagas de nível superior à que poderiam concorrer – pedagogo, professor auxiliar, professor da Educação Infantil, professor do 1º ao 5º ano e professor da Educação Especial -, 16 vagas foram preenchidas por professores egressos da turma analisada, também houve 10 aprovações dos egressos da turma em cargos de nível médio. Duas egressas foram aprovadas no concurso do município de Caruaru para docente e também no de Itamarati.

Ainda sobre mudanças objetivas, ligadas a concretude do trabalho e da ampliação da renda, tivemos os convites (aceitos) dos egressos para assumirem a direção de escolas, a pedagogia ou trabalhar no apoio pedagógico nas escolas da sede no município. O aumento da empregabilidade é o destaque das mudanças objetivas.

Entre as mudanças subjetivas destacamos a credibilidade entre os comerciantes da cidade que durante e ao final do curso ofereciam aos cursistas crédito em seus empreendimentos para que eles realizassem compras, que iam desde alimentos até fotocópias, notebooks e materiais de trabalho, pois sabiam que os acadêmicos teriam o contrato renovado e depois de formado o emprego era “garantido”. Essa representatividade social positiva da categoria profissional foi percebida por nós também durante a pandemia, quando grupos da cidade procuraram membros da turma para solicitar dos acadêmicos auxílio para ter acesso a máscaras que os protegessem da covid-19. Os AP se uniram, conseguiram doações para a compra do material, confeccionaram as máscaras e foram entregar pela cidade.

O crescimento da valorização e independência feminina e o aumento da autoestima individual e coletiva dos integrantes da turma são mudanças subjetivas que não podem ser medidas, mas sim percebidas através de um processo de anos de pesquisa de campo, onde atitudes e comportamentos se modificaram e indicam transformações na forma de se perceber no mundo.

O desenvolvimento é um processo de melhorias, e o concebendo enquanto processo se pensarmos nele como início, ele faz o indivíduo sair do lugar, não permanecer onde estava antes dele iniciar. Se pensado enquanto meio, levará a algum lugar que não o atual, um lugar diferente, melhor, pois, enquanto processo de avanço, ele promove melhoras, independente da natureza das mesmas. Já se pensando enquanto fim, ele trará ganhos finais, é um estado de gozo de algo que foi alcançado (PINTO, 2012).

O aumento nos projetos pessoais, na esperança de um futuro melhor, bem como, na ampliação dos planos de futuro profissional, também faz parte das transformações subjetivas que constatamos, pois os egressos que no início do curso falavam em seguir outra profissão, concluíram a Licenciatura em Pedagogia planejando se inscrever em cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Abaixo trazemos alguns trechos dos memoriais dos AP sobre os planos de futuro que eles tinham para realizar após a conclusão do curso, que comprovam a nossa afirmação:

Minhas perspectivas para o futuro é que eu possa fazer uma especialização em Língua Portuguesa, também quero

continuar estudando. O meu foco principal é ficar efetivado sem preocupação de ficar desempregado no fim do ano, por isso que eu quero continuar estudando, para que possa exercer o meu cargo com mais capacidade. Para ajuda outros parentes, mas sempre visando um futuro melhor para mim e meus filhos (MEMORIAL, P6). **(grifo nosso)**

Se for da vontade de Deus não pretendo parar, vou em busca de outros sonhos, **fazer um mestrado, conseguir um emprego pelo estado e um dia ser gestora de uma escola no meu município** e mostrar que todas as dificuldades que passei vieram para que eu pudesse me fortalecer na vida (MEMORIAL, P3). **(grifo nosso)**

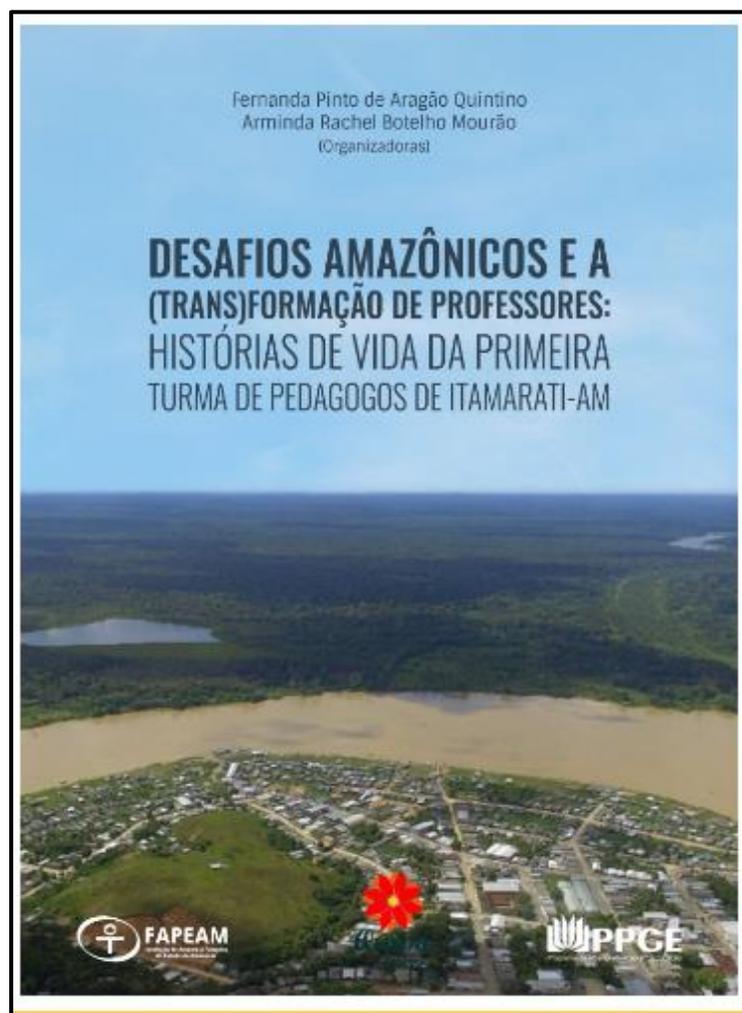
Quero fazer pós-graduação em psicopedagogia, fazer mestrado e doutorado (MEMORIAL, P1).

Quero continuar estudando e trabalhando, para construir uma fazenda lá onde eu moro atualmente, [...] **fazer uma pós-graduação** para poder melhorar meu salário. **Vou fazer o concurso público** se Deus quiser e assim poder receber todos os meses do ano, não apenas 6 meses e sim o ano todo. Futuramente **fazer também um mestrado** (MEMORIAL, P3). **(grifo nosso)**

No final do ano de 2022 e no início do ano de 2023 alguns egressos nos procuraram pedindo orientação para participar de seleções de mestrado em Educação. Esse fato representa a concretude de uma mudança subjetiva, a capacidade de acreditar na capacidade individual de se pós-graduar. Atualmente 38 egressos estão matriculados em cursos de especialização ou já concluíram o curso.

Entre as mudanças ocorridas na vida dos AP, tivemos a construção do livro com uma parte dos memoriais docentes dos então, cursistas. O livro foi um projeto coletivo, onde realizamos uma adaptação do texto final individual de cada memorial, que tinha aproximadamente 35 páginas e elaboramos um artigo que variou de acordo com cada autor, mas que teve a média de 10 páginas. Essa produção tornou os AP autores de um livro com as memórias dos professores que atuavam na zona rural de Itamarati, sendo também o primeiro livro escrito sobre e por professores da cidade.

Imagem 25 – Capa do livro publicado com os Acadêmicos Professores durante a pesquisa



Fonte: <https://quipaeditora.com.br/desafios-amazonicos>.

Desafios Amazônicos e a (Trans) Formação de Professores: histórias de vida da primeira turma de pedagogos de Itamarati-AM, é o título do livro (disponível no endereço/link abaixo da Imagem 25). Organizamos o livro (a pesquisadora e a orientadora da pesquisa) que foi publicado no formato digital e também impresso. São 450 páginas que além de trazer um recorte dos memoriais de fim de curso dos AP, com adaptações na linguagem e na forma, em relação ao texto base, conta também com o prefácio do professor mestre Rosimario de Aragão Quintino, PF da turma e que desenvolve atualmente uma pesquisa doutoral sobre a história do surgimento do município, e o pós-fácio do professor Francisco Cosmo da Silva Domingos.

O pós-faciador foi professor de todos os participantes da pesquisa, pois é professor efetivo da SEDUC/AM, sendo professor de História, Geografia, Filosofia e Sociologia no Ensino Médio na cidade há mais de 25 anos. O professor atualmente é gerente acadêmico do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) no município, onde ocorreram a maior parte das aulas do curso de Pedagogia do PARFOR/UEA e hoje ocorrem também as aulas do curso de Pedagogia do PARFOR/UFAM, e durante os anos que duraram o curso auxiliou por diversas vezes os AP nos desafios das aulas com as limitações que enfrentavam, fosse tirando cópias e impressões dos textos para os cursistas que não tinham condições de pagar, emprestando o computador da coordenação e fornecendo materiais de higiene e papelaria comprados com recursos próprios e cedendo a eles. O texto do posfácio é um reencontro do professor com seus ex-alunos, agora na condição de colegas de profissão. O professor da educação básica construiu um texto memorial sobre educação e respeito.

O processo de construção da obra (o único livro conhecido que fala sobre a história da educação em Itamarati) transformou nossa relação de pesquisadora com os participantes, nos colocando numa pesquisa que foi ao mesmo tempo participante e pesquisa-ação, uma vez que assinamos a coautoria de todos os artigos, tendo em vista a nossa participação direta do processo de escolha e construção de cada um dos 42 textos que compõem o livro. O problema resolvido coletivamente, a publicação do primeiro livro sobre os professores da cidade, poderia se enquadrar como pesquisa-ação, se fosse esse o objetivo geral da pesquisa, mesmo assim, sua construção, publicação e divulgação tem proporcionado aos autores visibilidade social e admiração por parte de familiares, amigos e colegas de trabalho.

No movimento da aparência de autores, a essência de conseguir eternizar as memórias dos professores em Itamarati-AM, na ação concreta de ter um livro publicado, os AP conseguiram ainda mais respeito dos colegas e dos representantes do poder público local ao realizarem a entrega de exemplares do livro para cada uma das 7 (sete) escolas da sede do município, de modo a compartilhar e facilitar o acesso ao material produzido.

Imagem 26– Entrega do livro da turma para as escolas da cidade



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)⁵⁴.

Os egressos formaram uma comissão para realizar a doação dos livros em todas as escolas e assinaram um termo de doação em duas vias, uma ficou com a escola e a outra com um representante da turma. Bragança afirma que escrever sobre si, utilizar a abordagem (auto)biográfica é construir uma epistemologia de formação, mobilizando uma racionalidade sensível, contrapondo-se à racionalidade técnica e ao mesmo tempo, sendo incorporada a vida dos sujeitos como componente fundamental do processo formativo em toda a sua complexidade existencial, ligando-se a todas as esferas da vida do indivíduo (AZEVEDO, 2020).

Desse modo entendemos que a escrita do memorial fez parte do processo formativo dos AP, sendo mobilizador de conhecimentos de si e também responsável por mudanças no comportamento individual de cada um deles devido as análises dos processos que eles vivenciaram. A construção do livro,

⁵⁴ O uso das imagens foi autorizado pelos professores.

um processo de escolha do que cada um queria que fosse mostrado (lido) sobre si trouxe importantes contribuições para a história do Amazonas, a história da educação e a história dos educadores, o que analisamos como desenvolvimento, pois ele simboliza a liberdade de poder escolher contar a sua própria história e não a ter contado por outras pessoas. Esse foi, inclusive, o motivo de decidirmos lançar o livro antes da defesa da tese, pois não seria ela – a tese -, o primeiro material publicado sobre os profissionais docentes do município.

Assinalando aqui também a contradição no processo de mudanças trazidas pela formação, é preciso destacar também algumas questões levantadas na pesquisa de campo, que dizem respeito às ações da política local e da não garantia de emprego e trabalho na docência após a formação.

Egressos da turma, que mesmo tendo participado do processo seletivo e estando entre os classificados precisaram “ir conversar” com o prefeito ou o secretário de educação para poder assumir a função, uma vez que apoiaram o adversário político da gestão atual, no último pleito. Nos foi relatado o quanto eles se sentiam humilhados por precisar, mesmo após formados, se submeter a esse tipo de situação, inclusive dois deles não foram para a “conversa”. Devido a isso até agosto de 2022 não estavam trabalhando na função para a qual se qualificaram e se classificaram no processo seletivo (PESQUISA DE CAMPO).

Um dos AP nos relatou que se não fosse formado era menos vergonhoso do que ser um professor com “faculdade” e não ter emprego, pois se espera que uma pessoa com formação tenha emprego garantido (PESQUISA DE CAMPO).

Após mais de 05 anos participando de uma formação, abrindo mão de estar com a família no período de férias, no formato concentrado e intensivo de aulas, passando por inúmeras adversidades, sentir que o investimento e a aposta feita na formação como melhoria de vida não surtiram o efeito esperado gera nos egressos que passam por essa situação uma dúvida cruel: valeu a pena participar dessa formação?

Podemos notar que embora muitas mudanças tenham ocorrido com os integrantes da turma, as questões da política local interferem diretamente na forma como os egressos sentem essas mudanças.

Sen (2010) nos afirma que a educação promove um tipo de liberdade que capacita o indivíduo a escolher o que é melhor para si, pois a liberdade é o princípio básico para se alcançar o bem-estar social. É o acesso à educação básica de qualidade que pode prevenir a redução de quase todos os tipos de inseguranças (econômica, política, alimentar, etc.) pois a educação emancipa das inseguranças e capacita o indivíduo para as reais oportunidade em ser e fazer diferente o seu percurso de vida, a partir das suas escolhas e não de imposições deterministas.

Analisar o uso do termo *desenvolvimento* é ir além da concepção de ganhos econômicos e melhoria de vida como um fato encerrando em si mesmo, é preciso levar em conta as questões de papéis sociais, de satisfação o lugar onde se vive e realizações pessoais (PINTO, 2012,).

Concordamos com as premissas de Sen (2010) e entendemos que a educação, aqui representada pelo curso superior de Pedagogia, promove desenvolvimento, mas desenvolvimento enquanto liberdade (como afirma o autor), levando o indivíduo que tem acesso a ela, a educação de qualidade, a alcançar capacidades que antes não se sabia que era possível, e também para conseguir mobilidade social. Algumas mudanças foram percebidas por todos os cursistas, outras por alguns, mas é a partir da particularidade que podemos entender a universalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término de uma pesquisa doutoral implica no fim de muitos ciclos e, por conseguinte, no início de outros. Acreditamos que um trabalho chega ao fim, essa tese chegou, mas as pesquisas sobre a temática não, elas vão continuar, pois as inquietações, curiosidades, dúvidas e incertezas movem o pesquisador em busca do conhecer, analisar, interpretar, do aprender.

Objetivamos com essa pesquisa analisar a importância do PARFOR enquanto política pública de formação de professores, na vida social e profissional dos docentes do município de Itamarati-AM, através das mudanças objetivas e subjetivas que a participação nessa formação trouxe para os participantes dela.

Vimos que as proposições dos OI, sobretudo a partir da década de 1980, sobre a condução da educação no Brasil tiveram destacada influência na construção das políticas públicas de formação de professores implementadas no Brasil na década de 2000, determinando a forma pela qual as ações, programas e projetos eram elaborados, atendendo a uma demanda internacional de formação rápida que trouxessem resultados numéricos imediatistas como determinação da filosofia neoliberal.

O crescimento astronômico no número de programas e projetos voltados à formação e qualificação de professores no Brasil na década de 2000 se alinha com os governos neoliberais que tivemos no país, com FHC, Lula e Dilma Rousseff, que a partir das influências das OI assumem o discurso da necessidade de qualificação, mas, aos moldes dos interesses do capital, voltado a economia de Estado e a mecanização da profissão. Todavia a implementação dessas políticas públicas de formação nem sempre iam ao encontro das reais necessidades formativas da classe trabalhadora, tendo em vista que a contradição entre o capital, o trabalho e o Estado, é fundante para entender as relações que definem a educação na sociedade atual, ela é uma relação dialética (MASSON, 2009).

A criação do PARFOR nesse contexto realiza uma importante transformação na categoria profissional dos trabalhadores da educação, mais especificamente aos docentes – leigos, os que trabalhavam em disciplinas para os quais não tinham formação e aos professores de LIBRAS -. Possibilita uma formação (inicial para a grande maioria) que atenda as determinações nacionais para a profissão docente, na localidade onde mora (ou próximo a ela), tendo pela primeira vez como prioridade os professores em exercício, ocorrendo em períodos que, teoricamente, não interferisse na execução do seu trabalho. A “revolução” desse programa está aí, nos locais onde a formação foi levada e no público alvo a quem ela se destina.

No estado do Amazonas, a implementação do programa ocorreu ainda em 2009, ano em que foi sancionado e as 3 (três) IES do estado – UEA, UFAM e IFAM, aderiram, cada um à sua maneira, baseadas nos objetivos e nas possibilidades institucionais de cada uma.

Podemos então definir a atuação do PARFOR/IFAM até o ano 2022 como voltado para cursos de Segunda Licenciatura, em cursos na Área de Ciências e com aulas centradas em Manaus, de acordo com as pesquisas de Machado, Ferreira e Azevedo (2019). Apesar dos poucos dados a que tivemos acesso sobre o programa na instituição, sabemos que até 2019 foram 148 formados, em 4 (quatro) cursos e mais 34 cursistas estavam para concluir até o fim de 2019 em mais 2 (dois) cursos. Os cursos do PARFOR pelo IFAM só ocorriam até 2019 em Manaus e Tabatinga, mas no último edital vimos que há uma expansão para outros municípios considerados polos no estado.

Na UFAM, a atuação tem sido bem mais ampla, tanto no que diz respeito às áreas dos cursos, quanto aos municípios de atuação do programa. Até 2019 foram 7.437 em 197 turmas, a partir de 16 cursos diferentes, realizados em 40 municípios (BORGES e OLIVEIRA, 2020). Esse alcance tem transformado a educação do estado, possibilitando aos profissionais formados (quando esses continuam exercendo a função), levar aos estudantes conhecimentos adequados ao sistema de ensino nacional e também, em muitos casos, conteúdos que se adequem mais às suas realidades.

O funcionamento do programa na UEA, como na UFAM, abarca grande parte do estado, estando presente em 26 municípios entre 2009 e 2022, formando 2474 professores em 7 (sete) cursos diferentes. Destacamos as mais de 20 etnias indígenas que tiveram representantes nos cursos da instituição.

Os números sobre a diversidade de cursos (com destaque absoluto para o curso de Licenciatura em Pedagogia, o que mostra a carência de profissionais formados para a Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental no Amazonas), o quantitativo de municípios e o número de formados pelo programa no estado refletem a importância dessa política pública de formação de professores, que na maior parte de sua atuação no estado vai até o cursista, por mais distante dos campus universitários que os município se localizem. A importância do PARFOR para os professores que participam do curso vai além do alcance do diploma de nível superior, implica também no aumento da autoestima para a busca de desejos e sonhos que antes dessa política pública jamais seriam possíveis (MACHADO; FERREIRA; AZEVEDO, 2019).

Foi na UEA que a turma pesquisada se formou, buscamos traçar um perfil dela, a partir dos dados coletados no questionário inicial, desse modo, vimos que a turma era composta por 42 alunos, majoritariamente do sexo masculino, com diversidade etária, geracional e étnica, onde todos os seus integrantes eram professores que atuavam nas zonas rurais do município de Itamarati-AM há ao menos 4 (quatro) anos e entre os não indígenas, os AP não possuíam nenhuma formação para a docência, ou mesmo em nível superior. Já os 4 (quatro) indígenas, 3 (três) da etnia Deni e 1 (um) da etnia Kanamari, tinham participado do Programa de Formação de Professores de Magistério Indígena do Estado do Amazonas, através do Projeto Pirayawara.

Buscamos realizar um trabalho de registro histórico sobre a organização e estrutura física da educação básica pública do município de Itamarati-AM, tendo em vista a não existência de outro material contendo essas informações, e pudemos constatar que as estruturas das escolas municipais situadas na sede do município são superiores às das escolas que funcionam nas zonas rurais, restando para essas últimas a mobília gasta pelos alunos da sede do município.

As grandes distâncias entre as comunidades ribeirinhas e indígenas em relação à sede do município é utilizada como desculpa para a não efetividade de políticas e ações educacionais de qualidade pelos gestores municipais, como afirma Garcia (2006), realidade que também se aplica no município analisado. A educação mediada por tecnologia é utilizada em Itamarati-AM para levar o Ensino Médio aos discentes da sede do município e principalmente aos indígenas, que habitam comunidades e aldeias distantes da sede, mas sem nenhum tipo de adaptação às realidades étnicas, linguísticas e educacionais desses povos.

O trabalho dos professores que atuam nas zonas rurais no município é extremamente precarizado, desde o seu transporte até a localidade onde irá trabalhar, até a sua permanência. O acúmulo de tarefas é outra característica do trabalho desses professores. Numericamente, as escolas situadas nas zonas rurais são superiores em relação às situadas na sede do município, mas esse dado não se reflete na qualidade das instalações das primeiras, se refletindo na escolha dos profissionais que vão atuar nessas áreas. Poucos egressos da turma de 2016 atuaram nas escolas das zonas rurais em 2022, dos 42 apenas 10 estavam trabalhando na zona rural do município (dois não trabalharam em escolas durante o ano e quatro são indígenas que atuaram onde moram), desse modo apenas 6 (seis) foram para a zona rural exercer o trabalho docente após a conclusão do curso.

Os AP que participaram da pesquisa, antes de ingressarem na docência, tinham a base de seu sustento em trabalhos precários, que muitas vezes não garantia sua segurança alimentar e de sua família. A fome, uma violência social fruto de projetos políticos levou a maioria deles a buscar o desafio de adentrar numa profissão para a qual não tinham qualificação e se “lançar” na distância familiar e na precarização do funcionamento da educação nas zonas rurais do município em busca de fugir dela. A *geografia da fome na docência* precisa ser superada, não podemos aceitar tranquilamente ter acesso a informações de realidades tão cruéis relativas ao trabalho docente e normalizar essas situações.

Se entrar na docência se constituía numa tentativa de fuga da miséria e da fome, vimos, a partir dos memoriais dos egressos do curso, que em muitos

casos o trabalho docente na zona rural perpetuou esse sofrimento, tendo em vista o não atendimento às necessidades de instalação no local de trabalho, os baixos salários que só podem ser sacados a cada dois meses (em alguns casos), de acordo com a distância da comunidade em relação a sede, onde ficam os bancos e os correspondentes bancários.

Muitas mudanças ocorreram na vida dos participantes a partir do início do curso de Pedagogia pelo PARFOR, mudanças que vão desde a forma de entender o comportamento dos filhos até a maneira de realizar o trabalho docente, são mudanças subjetivas e objetivas. Mas essas mudanças não aplacam as dificuldades enfrentadas pelos cursistas ao longo da formação.

Entendemos o PARFOR como um programa que revolucionou a realidade do trabalho docente no Brasil, destacadamente no estado do Amazonas, e por conseguinte, tende a melhorar a qualidade da educação pública no país, mas não nos furtaremos enquanto pesquisadores, professores e militantes sociais a criticar suas características cruéis, mais alinhadas às medidas neoliberais de quantidade em detrimento da qualidade teórico-metodológicas necessárias a cada regionalidade.

Nenhuma transformação social radical ocorre sem a contribuição da educação, mas precisamos entender que a sua organização estrutural pode ajudar a legitimar os modos de organização social hegemonicamente dominantes. Desse modo, a educação é um dos sustentáculos imprescindíveis para a consolidação das mudanças necessárias a reprodução e a acumulação ampliada do capital na sua fase atual. É preciso pensar a formação de professores de forma mais humanizada, real, socialmente referenciada nas necessidades das classes menos favorecidas, que são as mais atingidas por essas políticas. Acreditamos que “em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo aos seres humanos ou com eles mesmos em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12).

É possível pensar em cursos de formação que tenham uma duração maior, mas que funcione em cooperação real entre IES e municípios, garantindo

aos cursistas, professores em efetivo exercício, como no caso do PARFOR, condições para essa formação que é investimento do estado brasileiro em educação, e como tal, deve haver um estudo aprofundado sobre as necessidades concretas de cada região e estados do país para que recursos sejam aplicados de maneira equânime, levando em consideração as realidades sociais, geográficas, étnicas e econômicas enfrentadas pelos cursistas.

Ao aceitarmos, simplesmente, que essa é a única forma de um programa de formação de professores de amplo alcance funcionar, de maneira aligeirada, com professores cursistas que enfrentam dias de barco (no caso da realidade amazonense) até chegar na sede dos municípios, muitas vezes condenados a passar necessidades, a se depararem com a fome, aceitamos o que o Estado nos impõe como mera fatalidade. Mesmo reconhecendo a importância incontestável do PARFOR para ampliar e qualificar a formação dos professores no Brasil (com destaque para as regiões do país onde o acesso a universidade é mais difícil e complexa), Carvalho (2020) cita muitas críticas que existem sobre a execução do PARFOR, “sobretudo no que se refere à forma de operacionalização e execução dos currículos dos cursos ofertados, quando tais críticas se encarregam de denotar formação aligeirada, baixa qualidade acadêmica dos discentes e ausência de qualidade nos processos formativos (CARVALHO, 2020, p.469)”.

Os AP do PARFOR no interior do Amazonas apresentam especificidades que precisam ser levadas em conta no momento em que as IES propõem os ACTs com as prefeituras, levando em conta as distâncias enfrentadas pelos AP indígenas e ribeirinhos para chegar ao local onde as aulas vão ocorrer, a garantia de casas de apoio para aqueles que não tem residência nas sedes dos municípios e precisam ficar hospedados (em casa de parentes, amigos ou mesmo alugar um espaço) durante o período em que as aulas ocorrem.

É preciso repensar a possibilidade da redução da carga horária de trabalho (e garantir que continuem no trabalho) dos professores cursistas durante os anos de formação, de modo que eles possam continuar estudando, lendo e tendo direito a realizar atividades cotidianas que as férias em formação não permitem, o objetivando, pois os anos de formação no programa, no caso

do Amazonas, ao mesmo tempo que o qualificam profissionalmente o afastam do convívio com seus familiares e amigos, tendo em vista que, “os professores discentes do PARFOR nem bem estudam, nem bem ensinam, comprometendo, assim, os tão desejados índices de qualidade vislumbrados para a educação brasileira” (MORORÓ E COUTO, 2015, p. 36).

É necessário que se pense na manutenção dos cursistas, na estrutura física dos espaços onde as aulas ocorrem, garantindo aparelhos de ar condicionado em bom estado de funcionamento e em quantidade suficiente para abarcar as necessidades numéricas das turmas (que podem chegar a mais de 50 AP). Temos que ter garantido materiais didáticos de apoio aos cursistas e aos PFs precisa ocorrer, precisamos de bibliotecas físicas, tendo em vista a dificuldade de conectividade e acesso à internet que existe nos interiores do Amazonas, bem como o acesso a aparelhos tecnológicos como impressoras, projetores, celulares, computadores, notebooks e tablets, que para muitos AP é impossível adquirir com os baixos salários que recebem e em parte do ano

As impressões e fotocópias nas cidades do interior costumam ser muito caras, no caso do município analisado só havia um lugar onde os AP faziam as impressões das atividades, trabalhos e materiais que utilizavam no curso. Desse modo, eles ficavam refém dos valores cobrados pela comerciante local, que nesse caso específico era bastante compreensiva com os AP e muitas vezes permitia que eles realizassem o pagamento de suas dívidas apenas quando voltassem a receber o salário, com um novo contrato. São situações de humilhação que poderiam e deveriam ser evitadas, pois esses materiais podem ser garantidos nos ACTs (impressoras, folhas de papel, tinta para impressora), e a falta deles leva a circunstâncias limite, onde algumas vezes os cursistas desistem da formação por não aguentar tantos impedimentos.

É preciso garantir merenda/lanche para os AP, uma vez que eles são, em sua maioria, servidores temporários das secretarias municipais de educação e tem seus contratos de serviços suspensos durante os 3 ou 4 primeiros meses do ano, a depender da influência dos rios nas localidades (cheias e secas). Não aguentamos mais ver AP indo às aulas com fome, pois além de estarem sem salário, o formato de aulas concentradas não permite que eles desenvolvam

outras atividades no período da formação, como pescar, farinhar, realizar vendas, etc.

Santos et al (2020), afirmam que o PARFOR, enquanto política de formação de professores, reduz desigualdades locais, regionais e nacionais, ao passo que proporciona a um número imenso (mais ainda não atende a toda demanda) de professores o acesso à formação em serviço e que a sua continuidade no formato presencial deve persistir. Concordamos com essa afirmação, contudo, esperamos que haja um aumento no valor dos recursos destinados a execução dessa política, com vistas a ampliar a oferta de vagas, também uma maior e mais intensa fiscalização nos ACT realizados entre IES e prefeituras, buscando garantir não apenas o acesso aos cursos, mas também a permanência dos docentes, sem ameaças políticas e cortes salariais.

Concordamos com Oliveira et al (2022) ao afirmarem que a formação de professores em contexto amazônico, no que se refere ao PARFOR, significa a única oportunidade para a maioria deles de refletir e discutir sobre o trabalho docente, o que faz dessa política pública uma medida indispensável para viabilizar a formação exigida nacionalmente para o exercício da profissão, mesmo reconhecendo seus desafios de execução, que são maiores que simplesmente formar professores leigos, é preciso formar para instrumentalizar os professores em vistas de superar as condições históricas marginais.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso, quando amalgamados aos conhecimentos que os AP já detinham, que foi passado de geração em geração, bem como através das experiências que cada um tem com os rios e florestas, a partir do trabalho docente, do trabalho desenvolvido para subsistência, como a agricultura familiar, a pesca, a produção de farinha, a coleta na floresta (açai, cupuaçu, araçá-boi, etc.), a caça (principalmente de quelônios e jacarés), propiciaram a esses trabalhadores desenvolvimento profissional e pessoal, com o domínio de técnicas de cartografias e conhecimento sobre o tempo-espço em que vivem, como vimos no caso da produção do mapa dos locais de trabalho dos AP.

As mudanças objetivas e subjetivas produzidas na vida dos professores que participaram e concluíram o curso de Pedagogia pelo PARFOR em Itamarati-AM são muitas. Pudemos notar transformações, citadas nos memoriais, desde o ingresso no curso, como a própria visão de mundo que eles tinham e o respeito dos familiares, até o acesso a crédito nos comércios da cidade e a percepção de melhoria na prática docente, realidades descritas pelos próprios participantes.

Bastos (2015) afirma que uma parte considerável dos formados pelo PARFOR não permanecem por muito tempo na carreira docente. Entretanto, no caso da turma analisada em nossa pesquisa, esse dado não se aplica, tendo em vista que até 2022, 95% da turma formada estava atuando na docência e o último concurso realizado no município (2022) fez toda a diferença para a garantia da continuidade de, ao menos, metade da turma na docência, tendo em vista o alto número de aprovados entre os egressos.

A tese que defendemos ao término desse trabalho doutoral é que o PARFOR, enquanto política pública nacional de formação de professores, trouxe mudanças significativas para a vida profissional e social dos professores da primeira turma do curso de Pedagogia PARFOR/UEA de Itamarati-AM, todavia, a falta de fiscalização dos acordos com as prefeituras para o funcionamento do curso, por parte da instituição promotora, e as interferências de atores da política local na empregabilidade docente, prejudicam o pleno desenvolvimento dessa política, o que reduz parte dos resultados positivos alcançados, quando afasta os docentes das salas de aula, durante e após a conclusão do curso, o que constitui uma contradição aos objetivos da política em questão.

As riquezas que esse país tem são produzidas pelos trabalhadores e na construção de políticas públicas educacionais, tão importantes para o funcionamento do país, na busca por reduzir desigualdades, os investimentos são mínimos, comparados com outros setores como comércio, salários e manutenção de privilégios de políticos, de altos membros do Exército e do Poder Judiciário, vemos valores astronômicos e aceitos como necessários, mas na educação o discurso ainda é de gratidão pelo pouco que temos.

Devido o estado do Amazonas apresentar maior participação numérica, também devido às suas imensas dificuldades logísticas para o PF, há por parte dos professores cursistas um certo sentimento de gratidão por estar tendo acesso a formação, situação que seria bem mais precária (possivelmente) ou até sem possibilidade se dependesse apenas da sua iniciativa (BASTOS, 2015).

Saviani (2009) traz uma provocação, necessária na conclusão desta tese acerca da formação de professores. Ele apresenta a forma que os discursos para as políticas de formação de professores simplificam os problemas enfrentados na docência em nosso país. É a lógica dos grandes investimentos em educação, na construção de escolas, em boas condições de trabalho para os professores e salários de qualidade, o que garantiria as mudanças, pois, assim atacaríamos o problema social da pobreza e do desemprego, em certo nível, pois seriam criados milhões de empregos que promoveriam o desenvolvimento econômico, ativando o setor produtivo e também o aumento na arrecadação de impostos que poderia ajudar a resolver problemas de infraestrutura do país.

Como resultado do processo acima citado, teríamos a transformação da docência numa profissão que atrairia cada vez mais jovens a investir tempo e recursos na formação, levando a um quadro de professores qualificados, motivados e capacitados, vivendo num país com um mercado recuperado. O autor afirma que essa visão pode parecer ingênua, ou irônica, mas é esse o discurso que assume as políticas de formação da atualidade (mesmo que um pouco radical). E conclui convocando políticos, formadores de opinião e dirigentes de vários ramos de atividades: “ou assumimos essa proposta, ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (SAVIANI, 2017, p. 154)”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. L. O.; MEDEIROS, E. A. de. Formação inicial de professores da educação do campo: a experiência do PRONERA/UERN em narrativas (auto)biográficas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1124–1139, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11789>. Acesso em: 17 ago. 2022.

AGUM, Ricardo. RISCADO, Priscila. MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política** | Vol.3 – n.2 – julho/dezembro – 2015, p.12 – 42. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/download/67/63/119>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ALENCAR, Simône de Oliveira. **A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**. 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ALVES, Rosângela Aparecida. **Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista – um mundo não tão à parte**. São Paulo, 2017. 200 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15082017-131137/publico/ROSANGELA APARECIDA ALVES BASSO rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15082017-131137/publico/ROSANGELA_APARECIDA_ALVES_BASSO_rev.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

AMAZONAS, Governo do Estado. **Plano de Desenvolvimento Institucional UEA – PDI (2012-2016)**. Disponível em: https://pdi.uea.edu.br/data/area/1_comissao/download/4-2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

AMAZONAS. Lei nº 1, de 12 de abril de 1961. Cria novos municípios no Estado do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, 13 de abril de 1961. p. 1.

AMAZONAS. Lei nº 41, de 24 de julho de 1964. Extingue municípios e dispõe sobre o destino de seus bens. **Diário Oficial do Estado**, 25 de julho de 1964. p. 1.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento e Gestão Financeira. Gerência de Pesquisa e Estatística. **Número de docentes em 2007, por escolaridade, no Amazonas, e no Brasil**. Manaus, 2007.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas. **Ata de instalação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas**, de 25 de fevereiro de 2010. Manaus, 2010.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas. **Ata da Reunião ordinária do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas**, de 13 de junho de 2012. Manaus, 2012.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAKUNIN, Mikhail. **Textos Anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

BASTOS, Ana Fanny Benzi de Oliveira. **Análise da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em estados da Região Norte do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. f 297.

BASTOS, R. dos S. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (2016). Estágio curricular: permanências e mudanças em um espaço tempo estruturador da formação de professores. **Linhas Críticas**, 21(46), 584–605. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4679>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BIANCHI, E. M. P. G.; IKEDA, A. A. **Usos e aplicações da grounded theory em Administração**. GESTÃO.Org, v. 6, n. 2, p. 231-248, 2008.

BOITO Jr., Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

BORGES, H. S.; OLIVEIRA, Márcio. Política de formação de professores(as) no contexto amazônico: 10 anos do PARFOR-UFAM. In: Mark Clark Assen de

Carvalho; Josenilda Maria Maués da Silva; Rafael Marques Gonçalves. (Org.). **Contextos, sujeitos e práticas de formação de professores(as): os desafios do PARFOR**. 01ed.Curitiba/PR: CRV, 2020, v. 01, p. 04-17.

Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01 de maio de 2006**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL, MEC. LDB 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 que institui o PARFOR no âmbito do Ministério da Educação**. Brasília-DF, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Revoga o decreto nº 2.264, de 24 de junho de 1997, e dispõe sobre o FUNDEB**. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Brasília-DF, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Edital Nº 8/2022. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-8/2022-378422301>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10419.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.468 de 20 de junho de 2002.** Altera o art. 3º da Lei no 4.069-A, de 12 de junho de 1962, dando nova denominação à Universidade do Amazonas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10468.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.419/2002 de 9 de abril de 2002. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10419&ano=2002&ato=b22ATWE5ENNpWTe7a>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília, DF: 2008. DOU de 17.7.2008.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#anexo. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888. **Declara extinta a escravidão no Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice avalia aprendizado dos alunos.** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. **Sentença do impeachment contra Dilma Rousseff (2016).** Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/31/veja-a-sentenca-de-impeachment-contradilma-rousseff>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

CARPES, P. B. M. et al. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 31, n. Epidemiol. Serv. Saúde, 2022 31(2), 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/c7TtkCBBBsYtF7nhnsDmZ83n/?lang=pt#>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, A. M. A. et al. Mulheres e cuidado: bases psicobiológicas ou arbitrariedade cultural? **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 18, n. Paidéia (Ribeirão Preto), 2008 18(41), set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/9zWkvSsXsgSZQQRss8SKwhS/?lang=pt#>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, M. C. A. de. Uma década de formação de professores pelo PARFOR: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 459-476, jul./dez. 2020.

CASTRO. Josué. A **Geografia da fome**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CAVALCANTE, JOÃO LIBANIO. **Plano Municipal de Educação do Município de Itamarati/AM: uma análise da meta 7 e o seu alinhamento com PEE/AM**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 117. 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-itamaratiam-uma-analise-da-meta-7-e-o-seu-alinhamento-com-peeam/>. Acesso em: 20 maio 2018.

CHAVES, Rodrigo Pádua Rodrigues. **Povos indígenas no Brasil**. Povo Deni. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Deni>. Acesso em: 14 maio 2022.

COSTA, Luiz Antônio. **As Faces do Jaguar**. Parentesco, história e mitologia entre os Kanamari da Amazônia ocidental. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2007.439. Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro, MN/PPGAS. Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/CostaL_As-faces-do-jaguar-parentesco-historia-mitologia-kanamari.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.
da comunidade científica amazonense: história e consolidação. 2020. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-1f973678e64de1adeb3e05827d946a1b81dafd9a-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

DEDECCA, Claudio Salvadori. **As desigualdades na sociedade brasileira**. Campinas: IE/UNICAMP – Mimeo, 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 ago. 2022.

DUTRA, M. J. de L.; PEREIRA, H. dos S. Formação de municípios no Amazonas após a Constituição Federal de 1946: fragmentos de uma história interrompida e esquecida. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, v. 20, n. 1, jan-abr 2018, São Paulo. p. 51-68.

Edital do concurso de Itamarati. Disponível em:
<https://jcconcursos.com.br/media/uploads/anexos/am-itamarati-pref-edital-2034-2019.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Número Especial, p. 19-34, 2000.

FARIAS, Marnilde Silva de. **Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR do estado de Roraima: diálogos com egressos**. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **As novas políticas de formação dos educadores. In: Formação do educador, Educação, demandas sociais e utopias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FREITAS, Luís C. "Em direção a uma política para a formação de professores". **Em Aberto**, nº 54, abr./jun. 1992. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2178/1917>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GARCIA, Fabiane Maia. **Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do PROINFO-MEC em Manaus, 1998-2004**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Instituto de Ciências Humanas e Letras. UFAM. Manaus- AM. 2006. Disponível em:
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2275>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro, 2007.

GAZETA DO POVO. **Cessna 208 Caravan: conheça o avião que vai fazer os novos voos da Gol no Paraná**. Paraná. 02.09.2019. Disponível em:
<https://www.gazetadopovo.com.br/parana/cessna-208-caravan-conheca-aviao-novos-voos-da-gol-no-parana/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas**. Projeto Pira-Yawara. Manaus – Amazonas, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de-formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do>. Acesso em: 22 jul. 2021.

IBGE. **Cidades Amazonas**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>. Acesso em: 01 ago. 2022.

IBGE. Cidades e estados. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>. Acesso em: 01 ago. 2022.

IBGE. Cidades e Estados. **Itamarati**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itamarati/panorama>. Acesso em: 5 ago. 2022.

IBGE. Cidades e estados. **Japurá**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/japura/panorama>. Acesso em: 01 ago. 2022.

INEP, **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **História da UFAM**. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam>. Acesso em: 01 ago. 2022.

LIMA, Annemeire Araújo. LETRAS – LÍNGUA INGLESA: experiências metacognitivas no Parfor/UEA. In: SOUZA, Luciane Lopes de. et. al. (org.). **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Coleção PARFOR UEA 10 anos. v. 1. Curitiba: CRV, 2020.p. 209-221.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Ana Lucia Soares et al. A contribuição do PARFOR na formação inicial de professores de ciências/biologia do interior do Amazonas-AM. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58151>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Machado, Leticia Santos, et al. **Parent in science**: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil. In: Proceedings of the 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering, 2019, Montreal, Quebec, Canadá. Proceedings of the 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering, 2019.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: VI Seminário da Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, **Anais...** Rio de Janeiro.

Disponível em:

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpressão. São Paulo: Atlas: 2011.

MARQUES, Marlucy Pereira. **Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais. 2016.

MARSIGLIA, R. M. G. Famílias de baixa renda na periferia do Município de São Paulo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Ano XXIII, n. 71, p. 181-189, Especial, São Paulo, set., 2002.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. Educ. rev., 2018 34(71), set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. Educ. rev., 2018 34(71), set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt#>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARX, Karl. ENGELS Friedrich. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. (Trad. Maria Helena Barreiro Alves). São Paulo: Mandacaru, 1989.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Prefácio. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Lisboa: Edições Progresso; Moscovo, 1982 [1859].

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril, v. II, 1983.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009, 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAZZON, José A. **Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social**. 1981. Tese (Doutorado) Faculdade de

Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEIRELES, H. L. **Direito Municipal Brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

MONTEIRO, Jéssica da Silva. DANTAS, Nathália Luana Sena. SILVA, Camila Ferreira da. A Universidade Federal do Amazonas e seu papel na construção da comunidade científica amazonense: história e consolidação. 2020. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-1f973678e64de1adeb3e05827d946a1b81dafd9a-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022

MORORÓ, Leila Pio; Couto, Maria Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**. Itatiba, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015.

MOTA JUNIOR, William Pessoas da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; UCHÔA, Iraci Carvalho; VANCONCELOS, Luciene Mafra. Educação do campo e práticas pedagógicas: relações de trabalho em comunidades amazônicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 436-450, abr./jun. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, J. L. de. Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Karolayne Êndrea da Cruz. **Um olhar sobre a formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR em Borba/AM: as contribuições para o desenvolvimento de uma inteligência plena**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

OLIVEIRA, Márcio de. et al. Os desafios amazônicos para a formação de Professores/as: em foco o Parfor/UFAM. *Revista Humanidades e Inovação*. Palmas - TO - v.9, n.11. p. 81-93. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7591>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2017. v. 2, n. 1, p. 6-26.

PERRUDE, M. R. S.; SOUSA, M. I. P. O. Contexto, sujeitos e práticas de formação de professores (as) os desafios do Parfor. In: MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO; JOSENILDA MARIA MAUÉS DA SILVA; RAFAEL MARQUES

GONÇALVES. (Org.). **Os desafios da Formação de professores no Parfor**. 1ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 01, p. 53-67.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. Formação de professores: desafios do PARFOR/UEL. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção, 2017, p. 2153-2157. **Anais...** João Pessoa. Disponível em: <https://anpae.org.br/XXVIIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIIImposio2017.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PEZZUTI, J.; CHAVES, R. P. Etnografia e manejo de recursos naturais pelos índios Deni, Amazonas, Brasil. **Acta Amazonica**, v. 39, n. Acta Amaz., 2009. 39(1), mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aa/a/PqX8YmHg6SZSKbCYs95ZPmq/?lang=pt#>. Acesso em: 14 maio 2022.

PEZZUTI, Juarez Carlos Brito. Relatório de levantamento ambiental da Terra Indígena Deni. Manaus: Universidade do Amazonas, 1999. 51 p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Fernanda. **A extensão universitária e o desenvolvimento social de idosos: o caso de um programa interdisciplinar na UFCG – PB**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Estadual da Paraíba, Pró Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa, 2012.

PRESENCIAL - MANUAL OPERATIVO. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/MANUALOPERATIVO.PDF>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Projeto base / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

Quintino, Fernanda Pinto de Aragão. Projovem Urbano: relações étnico-raciais e de gênero em sala de aula. In: II Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2015, Campina Grande. **Anais II CONEDU - (2015)**. Campina Grande: Realize, 2015. v. 2.

Resolução nº 65/2014 CONSUNI. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura**, oferecido pela UEA por meio da Escola Normal Superior (ENS) e vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Disponível em: <http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/res/3462-73.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

RODRIGUES, Evaldo Ferreira. **Formação Inicial de Professores em Exercício nas Redes Públicas de Ensino: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia**. 2020. 361 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

RODRIGUES; MONTEIRO; SOUZA, 2021. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16541/2/ProtagonismoCentroMidiasAmazonas.pdf>
f. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROSA, Liane; MACKEDANZ, Luiz Fernando. (2021). A Análise Temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em Ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.16, e8574, 2021. Disponível em:
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 28 out. 2022.

SANTOS, Adriana Ramos do. et al. Contribuições do PARFOR/UFAC para a formação dos professores do campo no estado do Acre. In: CARVALHO, Mark Clark Assen de. MAUÉS, Josenilda Maria. GONÇALVES, Rafael Marques. (Orgs.). **Contextos, Sujeitos e Práticas de Formação de Professores os Desafios do Parfor**. Curitiba: CRV, 2020. p. 21-34.

SANTOS, Fábio Josué dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Luzardina Miranda e. LIMA, Elizete Guedelha de. OLIVEIRA, Maria da Conceição Moraes de. A influência neoliberal na educação brasileira. **Revista Amazonida**. v. 3, n. 1, p. 30-45, agosto, 2018. Disponível em:
<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4394/3884>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins: contextos e contradições**. Manaus, 2017. 227 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em:
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6084>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUSA, I. S. de. **A formação de professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR/UNEB: realidade, tensões e contradições.** 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SOUZA, B. **Vamos juntas?** O guia da sororidade para todas. 1a Ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 7 ago. 2019.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato.** São Paulo: LeYa Editorial, 2017.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.** Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: em: 28 out. 2022.

SOUZA, Luciane Lopes de; SILVA, Adan de Medeiros; PAIVA, Nataliana de Souza. PARFOR UEA: avanços, desafios e perspectivas. *In:* SOUZA, Luciane Lopes de. Et. al. (org.). **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas.** Coleção PARFOR UEA 10 anos. v. 1. Curitiba: CRV, 2020.p. 23-46.

SOUZA, Michele Borges de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Belém, 2017. 288 f.

TELLES, R. **A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração.** RAUSP Management Journal, v. 36, n. 4, p. 64-72, 2001.

UCHÔA, I. C. **Trabalho e Educação do campo no contexto Amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do médio Rio Solimões.** 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6378>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UCHÔA, Iraci Carvalho. **O fechamento das escolas do campo no Amazonas: subtração do direito à política de Educação em Alvarães e Uarini,**

2022. 199. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2022. Manaus.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Proposta de Reformulação da Estrutura Curricular dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação**. 2014. Disponível em: <https://ppge.ufam.edu.br/proposta-curricular-do-curso.html>. Acesso em: 05 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Unidade Acadêmicas**. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/unidades-academicas>. Acesso em: 05 mar. 2022.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Villas Bôas, Lúcia Pintor Santiso; SousaClarilza Prado de; Lombardi, Maria Rosa. Trabalho docente na ótica de estudantes brasileiros(as): das representações sociais às relações sociais de sexo. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais...** 35. Porto de Galinhas, PE, 2012.

APÊNDICE A – Fotografias das escolas não indígenas das zonas rurais de Itamarati-AM



Comunidade: Papagaio

Escola Municipal: São Francisco de Canindé



Comunidade: Quiriru

Escola Municipal: Major Maia



Comunidade: Dona Nenê

Escola Municipal: Helena Pereira de São Bento



Comunidade: Boa Vista

Escola Municipal: São Mateus



Comunidade: Buriti

Escola Municipal: São Lucas



Comunidade: São José

Escola Municipal: São José



Comunidade: Vila Martins

Escola Municipal: Fernandes Galdino Rodrigues



Comunidade: Conceição do Raimundo

Escola Municipal: Coronel Nilo Pinheiro



Comunidade: São Braz

Escola Municipal: Nossa Senhora do Perpétuo Socorro



Comunidade: Monte Carvalho

Escola Municipal: Santa Luzia



Comunidade: Tambaqui
Escola Municipal: Santo Antônio



Comunidade: São Sebastião
Escola Municipal: São Sebastião



Comunidade: Dejedá
Escola Municipal: Maria Lita Brito Lobo



Comunidade: Canta Galo
Escola Municipal: Bom Pastor



Comunidade: Walterbury
Escola Municipal: Nossa Senhora de Nazaré



Comunidade: Refúgio
Escola Municipal: Alberto Andrade



Comunidade: Cúbio

Escola Municipal: Ozório Cavalcante



Comunidade: Gaviãozinho

Escola Municipal: Santa Terezinha



Comunidade: Aracú

Escola Municipal: Taveira Leite



Comunidade: Curinga

Escola Municipal: Curinga



Comunidade: Mamoal

Escola Municipal: Nossa Senhora de Fátima



Comunidade: Soriano

Escola Municipal: Manoel Sampaio de Araújo

APÊNDICE B – Mapa das zonas rurais do município de Itamarati-AM

