

Histórias de professores na Amazônia: marcas de um contexto na formação do PARFOR

Stories of teaches in the Amazon: marks o one context in the formation of PARFOR

Daniele Dorotéia Lima

Ana Cristina Cristo Vizeu Lima

Universidade Federal do Pará-UFPA

Belém-Pará-Brasil

Elizandra Rego Vasconcelos

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Manaus-Amazonas-Brasil

Resumo

A formação de professores oferecida pelo PARFOR na Amazônia constitui-se como desafio a ser enfrentado numa Região que é geograficamente distinta, socialmente mal compreendida e culturalmente complexa. Neste artigo, buscamos compreender o contexto em que acontece essa formação, refletidas por meio das marcas que se impõem no desenvolver de suas experiências formativas, em turmas que atuamos como formadoras. Nesta perspectiva, a partir de uma investigação (auto)biográfica, recorreremos a uma orientação metodológica com base na pesquisa narrativa (CONNELLY&CLANDININ). Para ampliar nosso movimento reflexivo, dialogamos com ARROYO (2011), FREIRE, (2014), NÓVOA(2000) e LAROSSA (2002). Os indicativos apontam à retomada da Educação Básica e reconhecimento da cidadania plena com Planos que privilegiem o respeito às diferenças inerentes a cada região do país; e à mobilização de políticas públicas na promoção da formação de professores críticos e reflexivos, preparados a serem, verdadeiramente, agentes de transformação de suas realidades.

Palavras-chave: Marcas identitárias; formação de professores; PARFOR

Abstract

The formation of teachers offered by the PARFOR program in the Amazon presents itself as a challenge to be faced in a region that is geographically distinct, socially misunderstood and culturally complex. In this article, we seek to understand the context in where such formations takes place, reflected through the marks that impose themselves in the development of their formative experiences, in classes that we act as formators. In that perspective, from a (self)biographic investigation, we resorted to a methodologic orientation based in narrative research (CONNELY&CLANDININ). In order to enlarge our reflexive movement, we dialogue with ARROYO (2011), FREIRE(2014), NÓVOA(2000) and LAROSSA (2002). The indicators point to the retake of Basics Education and recognizement of full citizenship with Plans that privilege the respect of differences within each region of the country; and the mobilization of public policies that promote the formation of critic and reflexive teachers, prepared to be true transforming agents of their own reality

Key-words: Identitymarks; teacher training; PARFOR.

Introdução

A Amazônia é uma região geograficamente distinta, politicamente problematizada, socialmente mal compreendida e culturalmente complexa. Essas características, trazem para formação local de professores, atributos inéditos que ganham sentido quando considerados dentro de um contexto histórico, revelados nas narrativas, e protagonizados por esses profissionais.

Há pelo menos oito anos, desafiamo-nos a percorrer vários Municípios dessa nossa região, atendendo as demandas por formação superior. Nesse percurso, além da oportunidade de conhecer uma parte do nosso povo encoberto pela floresta, rodeado por rios, mares e oceanos e com tamanha intimidade com o meio em que vivem, constatamos com tristeza que, justo o que deveria ser potencial para o desenvolvimento de um coletivo sustentável, era tomado como elemento de distanciamentos e problemas.

Esse povo paraense e brasileiro como nós, seja por dificuldade de acesso e consequente falta de infraestrutura, em pleno século XXI, contavam com escassos recursos pedagógicos e materiais que lhes garantisse uma formação superior satisfatória. A realidade refletida sobre a vontade esvaziada pela limitação do meio que nossos discentes experimentam é pungente, a vontade pela oportunidade de uma formação superior se esvazia pela gritante falta de requisitos mínimos para seu desenvolvimento. Essa constatação prévia nos traz, como formadoras, a impressão da necessidade de nos aproximarmos dos aspectos fundamentais da formação desses professores-cursistas, uma vez que uma grande parte desse público atue, como profissional leigo, na educação básica.

Esse quadro é recorrente nas conversas entre nós formadores do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, Programa inserido na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, caracteriza-se por ser um Curso na modalidade presencial, que tem como principal objetivo a promoção de uma qualificação superior aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada, graduando-os em cursos de primeira Licenciatura, de segunda Licenciatura ou formação pedagógica (bacharéis sem licenciatura).

O Programa é muito interessante, o Ministério da Educação reuniu esforços com as Universidades Públicas para os deslocamentos de formadores, em contrapartida as

Prefeituras responsabilizam-se pela infraestrutura e atenção aos professores-cursistas para o cumprimento de uma Graduação em serviço. Porém, em se tratando da Amazônia, a realidade é bem mais complexa, e uma vez que a construção de conhecimento não se faz linearmente, mas em movimentos que considerem as pessoas e seus limites de interação com mundo, para esses Projetos de Formação, é preciso nos debruçarmos sobre as questões do silenciamento e invisibilidade dos diferentes povos dessas regiões, que reverberam nas condições educacionais de suplência e da história de espaços cerceados até dessa possibilidade.

E a experiência com essa formação nos fez ajustar planos de aulas, viajar com malas de livros e apostilas na busca de instrumentalizar os espaços em que aconteciam as aulas por uma mínima infraestrutura para o ensino e pesquisa. As dificuldades em acompanhar as aulas eram imensas, mas os casos que tentamos acolher para evitar a evasão escolar, davam-se em decorrência das dificuldades financeiras que enfrentavam, principalmente àqueles que se deslocavam de áreas mais distantes e não tinham como garantir hospedagem e alimentação pelo período do curso.

A Formação planejada em serviço para esses professores-cursistas os exige uma jornada de trabalho regular, e na sequência, um período intervalar de estudos, que para muitos levam à exaustão, e que também resultam na evasão do ensino superior, na falta de tempo e disposição para dedicação aos estudos, na conseqüente dificuldade em alcançarmos nossos objetivos como docentes, além do cansaço físico- muscular, os sintomas depressivos, as crises pessoais e intelectuais desses discentes.

Refletindo sobre a diversidade de grupos populacionais de que eram oriundos os professores que se encontravam no PARFOR, seus diferentes jeitos de viver e conviver em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, percebemos a carência em nossas atividades de ensino, de aprendizagens significativas, em que se vissem minimamente representados e que pudessem despertar para o sentido de descolonizar concepções e representações sociais distante de suas realidades.

Ao problematizar o PARFOR, como mais um Programa Emergencial para suprir as necessidades de formação na Amazônia, nos deparamos com a falta de um olhar para as questões socioambientais próprias de cada região, acreditamos como pesquisadoras que, considerar as diferenças de contexto, de cultura, de identidade, dos elos/pontos em comum

nas histórias das pessoas como um potencial de construção coletiva envolvendo questões pessoais, familiares, socioambientais e acadêmico profissionais, nos orienta como questão: O que revelam essas histórias de professores na Amazônia sobre as marcas do contexto de suas experiências formativas?

No sentido de responder à questão proposta, reunimos como *Corpus* da pesquisa 7 (sete) memoriais de formação, com professores-cursistas da região do Marajó, Estado do Pará, representada pelos municípios de Gurupá e Ponta de Pedras. Os memoriais foram elaborados durante a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências pelos discentes dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais (Gurupá) e na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Integrada em Ensino de Ciências (Ponta de Pedras). Em comum, são professores da rede municipal de ensino e estavam cursando a primeira Licenciatura para continuarem a exercer sua profissão segundo os princípios da lei 9.394/96.

Nessa perspectiva, a partir da própria história como professoras na Amazônia, procuramos compreender o contexto em que acontece essa formação, refletidas por meio das marcas que se impõem no desenvolver de suas experiências formativas, para esse trabalho, as que acontecem no PARFOR, em turmas que atuamos como formadoras. Os objetivos específicos que nos mobilizam a essa pesquisa se voltam para: 1) Conhecer a história de formação dos professores que cursam PARFOR na Amazônia; 2) Identificar marcas do contexto de experiências formativas presentes nessas histórias; 3) Discutir as dificuldades de ensino e aprendizagem enfrentadas por esses professores cursistas no contexto do PARFOR;

Ao partir para uma investigação (auto) biográfica, modalidade de pesquisa, baseada nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e procuram identificar como os indivíduos dão forma às suas experiências, uma vez que ao escrevê-la são levadas a refletir sobre seu percurso de formação. Nos parece natural a escolha pela pesquisa qualitativa usando como orientação metodológica a pesquisa narrativa, recurso que permite investigar memórias do ontem com o olhar do hoje, refletindo para o diferencial do amanhã. Assim, o material empírico é constituído por memoriais de formação dos sujeitos, sistematizados com os referenciais da Análise Textual Discursiva (ATD) que nos auxilia a

elencar as categorias de análise, ou melhor, as marcas de um contexto que perpassam essa formação tão *sui generis* em se tratando da Amazônia.

Por um Referencial Teórico da formação que acontece na História...

Somos amazônidas, vivemos e convivemos com as pessoas e contextos que pesquisamos e sobre os quais falamos. Isso é um modo tão profundo de (trans)formação que já não há como separar a história pessoal e coletiva da formação em que nos encontramos, ora como formandas ora como formadoras. Talvez por isso, as histórias de vida de professores sejam para nós motivação inquietante que nos lança a compreender os sujeitos que ensinam e sua formação. Das histórias que nos chegam por meio de memoriais percebemos que “[...] ao contarmos a nós e a outrem nossa história de formação, estamos nos formando, reformando e transformando em um contato com o outro” (CHAVES, 2011, p.217).

A percepção da vida de professores como eixo sobre o qual se organizam debates educativos e suas problemáticas de pesquisa consiste em uma ‘reviravolta’ nas pesquisas da área, pois os sujeitos passam a serem visíveis como pessoa humana, cheios de histórias, emoções, autonomia de pensamento, reflexão sobre si, sua história e seu lugar no mundo (NÓVOA, 1999).

Para Marandino; Selles; Ferreira, (2009, p.79) “A análise das memórias constitui-se um material formativo valioso que explicita os modos de entender a ação docente tacitamente, incorporados ao longo de sua vida”. As memórias têm se feito presentes em pesquisas sobre a formação de professores principalmente os que tratam o tema da identidade docente. Ao discutir sobre a constituição humana do professor, dialoga-se com suas inúmeras posições identitárias: professor (a), aluno(a), mulher/homem, colega, expectador(a) etc. Que ao serem (re)descobertas, pessoal e coletivamente, passam a ser um elemento comum para os estudos acerca da formação, uma vez que:

[...] identidade profissional, esta que não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2000. p, 16).

Para Carvalho e Durand (2008) abordar as memórias durante a formação é um modo de confrontar realidades a partir do entendimento que a história é individual e coletiva ao mesmo tempo. Estas ajudam a compreender o processo formativo como um meio para (re)significar a identidade e sua relação com o mundo (CHAVES, 2011). Deste modo, é:

[...]impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. [...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 6).

Esse olhar para o ‘ser’ professor, um “humano-docente” (ARROYO, 2011) é fundamental para a compreensão do profissional com o mundo e no mundo, porque não faz mais sentido uma compreensão de formação que não considera o professor como ser histórico, social envolvido por um contexto, que é responsabilidade de todos (FREIRE, 2014). Freire (2011, p. 55) comenta ainda que é necessário “[...] conviver com a história, em vez de apenas ser atravessado por ela”. Cabe então, dialogar com a história presente na formação por meio do contexto social de origem e daquele em que se realiza a docência, e assim expandi-la para o “ser” e “estar” no mundo.

Temos consciência que os sistemas políticos têm se encaminhado por um viés de desapropriação do humano em suas determinações. Insistem em silenciar e conduzir pessoas alimentando a ignorância sobre sua relação com o mundo. E estas ao imaginarem-se cegas, não percebem a possibilidade de ver e perdem de vista a capacidade de “ser mais” (FREIRE, 2014). Ou seja, não conseguem partilhar a característica comum da humanidade de ser capaz de conhecer, de ser autor e corresponsável da própria história, um sujeito de autoria.

É preciso ter consciência dessa condição para que haja transformação pessoal e coletiva. Daí nosso interesse pelas marcas construídas na história de vida dos professores, constituídas a partir de experiências que, uma vez, vivenciadas tocam tão profundamente os sujeitos que a partilham ao ponto de tornarem-se parte de seu “eu” de seu “ser” de sua identidade.

Escolhas Metodológicas: Sobre o lugar de fala e a natureza da pesquisa realizada

Usamos como metodologia a pesquisa empírica com uma abordagem qualitativa, que, por seu caráter eminentemente interpretativo, trouxe uma percepção coerente com a postura crítica e subjetiva que tentamos imprimir no envolvimento com as histórias de vida e formação dos professores cursistas. Assim, o conhecimento não pode ser banalizado, nem mesmo deve ser concebido como uma forma superficial, ao contrário deverá considerar todos os elementos constitutivos desse processo formativo, principalmente a

potencialidade existente em cada um dos sujeitos, expressa nas experiências vividas por cada um deles, uma vez que entendemos experiência como o:

[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase um antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de `sabedoria`, mas no sentido de `estar informado`), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 21-22).

O processo de formação é um grande e complexo movimento que em seu percurso deixa marcas possíveis de serem percebidas como as descritas por Larrosa. Neste sentido, a experiência passa sempre por um processo complexo de apropriação, tanto da história pessoal quanto profissional de cada sujeito. Assim, quanto mais nos voltamos a pensar sobre as experiências docentes, tanto mais observamos que:

[...] à medida que pensamos sobre o aprendizado de uma criança, sobre a escola, ou sobre uma política em particular; há sempre uma história que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar [...] Aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensado sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os milieus sociais em expansão (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.31).

Esse passado, presente e futuro imbricados na experiência formativa vivenciada por nós professores apresenta o movimento dialético proposto por Clandinin; Connelly (2011), entre tempos e espaços, onde o desenvolvimento pessoal e profissional vincula-se a um processo de aprendizagem. Este processo extrapola os investimentos em seu ser docente e propicia condições para construir perspectivas para o seu agir docente, principalmente, como cidadão compromissado com a educação científica e humanizadora.

Nesse movimento, a contemporaneidade impõe às instituições e aos formadores de professores, a reflexão acerca de uma educação que leve em conta, nos diferentes tempos e espaços formativos, a complexidade do ser humano de maneira integral, uma vez que o

ser humano não pode ser visto de modo divisível, colocando à sua formação a necessidade de novas posturas e comportamentos.

Segundo Martins (2010, p.14), a formação de professores precisa ser refletida à luz das condições histórico-sociais nas quais ocorre, no sentido de “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”.

Enveredar pelas escritas de si dos professores em formação para compreender as relações que se estabelecem entre a experiência e o processo de formação, nos faz recorrer a Marie-Christine Josso (2004), que trata a formação como “um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”. A partir dessa definição, a autora procura apreender “os processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural” (JOSSO, 2004, p. 40), respeitando o tempo em que são relatados nas histórias de vida, calibrando o olhar à percepção de como essas dimensões se imbricam na dinâmica de cada formação como experiência única.

Como diretriz para leitura, análise e interpretação desses memoriais de formação, usamos o processo da Análise Textual Discursiva de Moraes; Galliazzi (2007), pela oportunidade de integrar e agregar diferentes ideias, aprender a articular seus sentidos, comunicar e inferir novas compreensões e discursos.

O PARFOR surge como *locus* da pesquisa, pela oportunidade do desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores, mostrando-se relevante por promover a formação em nível de graduação em regiões em que há grandes demandas, como a Amazônia. Nesse sentido, segundo essa política pública instituída por meio do decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que acontece na Amazônia desde 2010, o objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2012). Essa política é importante porque faltam professores qualificados em nível superior para atuar na Educação Básica, notadamente nas cidades do interior da Amazônia. Apesar de reconhecer a relevância dessa formação, a realidade que vivenciamos como professoras é a de

reprodução de uma formação desigual, de suplência. Principalmente, no que diz respeito a estrutura dos polos (escolas estaduais ou municipais nas quais acontecem as aulas) que, não raras às vezes, oferecem péssimas condições para o desenvolvimento de um curso em nível de graduação (NASCIMENTO, 2012).

Marcas de um contexto na formação de professores na ilha do Marajó-PA

Apresentamos nessa seção as categorias de análise que representam para nós marcas impressas nos sujeitos, professores na Amazônia, no decorrer de suas vidas, que ao serem compartilhadas neste processo formativo, nos levam a:

[...] compreender que é outro para si mesmo e, assim, reconhecer a existência do diferente em si e no outro. Isso possibilita um deslocamento, e a experiência da complexidade que possibilita o aprender. O aprendiz deve experimentar o conhecido e o enigmático, o esperado e a surpresa, o estranho e o familiar (CARDELLA, 2002, p. 93).

Considerando essa perspectiva, nesse processo de análise, com o *corpus* da pesquisa selecionado, enveredamos pela unitarização dos textos dos memoriais, examinando em seus detalhes, os contextos em que se constrói a formação de cada professor-cursista no que concerne a questões que envolvem a família, as condições socioambientais, a escola, e o poder público, as concepções e dimensões de cidadania que experimentam. Essa etapa de análise nos encaminhou para o movimento de onde emergiram diversas categorias, de acordo com o que eram vivências recorrentes nas histórias desses sujeitos, como marcas singulares e que se coletivizam ao se resignificarem. Embora a diversidade de categorias, para este artigo, selecionamos apenas duas para comporem nosso processo analítico-reflexivo: a realidade socioambiental adversa e políticas públicas opressoras.

Comprendemos, em relação à **Realidade socioambiental adversa**, que a Amazônia, tanto pela natureza de seus ecossistemas com seus rios extensos, sua abundante diversidade ecológica e perenidade climática, aparentemente de difícil acesso, quanto pelo seu lento e complexo processo de desenvolvimento, ainda hoje apresenta um sistema de implementação e realização de ensino problemático, semelhante a outras regiões brasileiras, com ausência de Escolas, de professores habilitados, de carteiras, entre outras (BURSZTYN, 2001; VASCONCELOS, 2011; FREITAS, 2006a). Para muitas pessoas, inclusive aos poucos professores, o acesso a educação escolar ainda representa algo difícil e isto revela muito mais que dificuldades pedagógicas, não que essas dificuldades não existam, mas elas esvaziam-se na imobilidade em questionarem-se, refletirem e até mesmo tecer críticas a

essa problemática, como tão bem nos situa Bauman ao refletir sobre os silêncios diante dessas questões:

o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se. Não formular certas questões é extremamente perigoso, mais do que deixar de responder às questões que já figuram na agenda oficial; ao passo que responder o tipo errado de questões com frequência ajuda a desviar os olhos das questões realmente importantes. O preço do silêncio é pago na dura moeda corrente do sofrimento humano. Fazer as perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar à deriva e viajar. Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos (BAUMAN, 1999, p. 11).

Sendo assim, nos memoriais analisados, a realidade socioambiental adversa se destaca, ora vinculada a dimensão econômica ora à dimensão geográfica ou ecológica conforme mostram os seguintes trechos:

*[...] as coisas não eram nada fácil, as dificuldades para se manter na escola eram grandes, pois **minha família não disponibilizava de recursos suficiente.***(Professor 1).

*[...] meus pais não tinham **condições de me colocar para estudar na cidade** [...], tive que ficar parada novamente. Ao terminar o curso Gavião II parei de estudar [...] **não podia pagar** uma universidade. [...]* (Professora 2).

*[...] família de **classe social de baixa renda** [...] **“A vontade de vestir, calçar e de poder comprar objetos pessoais me afastava da escola e me aproximava mais do trabalho.*** (Professora 3).

A história dos professores está permeada pela realidade socioambiental de seu lugar, notadamente quando são consideradas as dimensões econômica, social e cultural. Seria parcial ao extremo tratar a formação de professores na Amazônia sem considerar seu processo de desenvolvimento, marcado pelas desigualdades e injustiças sociais que determinam ao longo da história uma ideia de pessoas e Bioma que os reduzem à um recurso.

Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E no entanto os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam nas suas “localidades” transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social (BAUMAN, 1999, p.08).

Desse modo, as condições para estar na escola, desses professores cursistas, não podem ser desmembradas das visíveis limitações da degradação social com ausência de alimentação, vestimenta, renda, transporte etc, que se impõem a este pré-requisito básico, a educação, sendo contrárias ao movimento para se alcançar o pleno desenvolvimento.

Sen; Kliksberg (2010) ao falarem dessas condições, as trata como elementos fundamentais para que os sujeitos alcancem esse desenvolvimento, agora compreendido como liberdade. E enfatiza a expansão das liberdades humanas o que implica na remoção das fontes de privação das liberdades substantivas, quais sejam: a pobreza (que os impede de frequentar a escola), a tirania, a carência de oportunidades (que os priva de uma escola local), a destituição social (que os segrega pela falta de acesso), a negligência dos serviços públicos (que, muitas vezes não oferece os meios necessários para que alcancem a tão almejada formação) dentre outras fontes de coação social; que ao existirem tomam, à força e com violência, o direito e à liberdade de conhecer.

Esses aspectos socioambientais que marcam a formação dos professores investigados, não se descolam do espaço que ocupam quando o compreendemos como produção da humanidade em relação com a totalidade (o mundo) e que acontece em um tempo determinado pela produção dos homens. Sabemos que as relações entre homem-natureza e escola-sociedade nem sempre se resumem à ações colaborativas para o bem comum, longe de promoverem a harmonia entre essas relações, transformam o espaço amazônico, como tão bem aparece na fala dos sujeitos, como impedimento para o acesso a escola, como vemos nos trechos abaixo:

Fui para o Laranjal do Jarí, onde eu não tinha acesso a escola, porque era distante [...] (Professora 2)

[...] por não ter tido acesso à escola bem pequena, principalmente, por ter demorado a aprender a nadar [...] entrei na escola aos 10 anos de idade, quando aprendi a nadar, [...] a escola era distante de casa e as ruas de acesso para nós, eram os rios [...]. (Professora 3)

[...] não foi fácil estudar devido a distância que tinha que percorrer todos os dias para chegar na escola [...] tive que voltar a pé da escola por perder o horário do barco [...](Professor 4)

As histórias dizem sobre a vontade de estudar, de ir a escola e das distâncias impostas pelo espaço amazônico que se colocam como obstáculo a ser vencido, apesar de não se tratar apenas de uma limitação geográfica, uma vez que:

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171).

Em realidade o espaço só torna-se empecilho para o desenvolvimento educacional quando as relações sociais privilegiam uns em detrimento de outros, haja vista que já existe ciência e tecnologia capaz de apresentar soluções para a real integração do território amazônico, inclusive, dentro dele mesmo (capital-interior). Segundo Hage (2010, p.2):

São muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução para os problemas encontrados.

Até quando uma atividade tão primitiva, como nadar, será condição para se frequentar a escola? Até quando se justificará a ausência de escolas em comunidades amazônicas pelas faltas de acesso? Ciência e Tecnologia (C&T) não são capazes de desenvolver recursos adaptados para esses espaços? Nas palavras de Martinelli (2000, p.11), enquanto a Amazônia for vista só pela ótica do recurso e seu povo por índios “preferencialmente fantasiados” não haverá política pública que os assista. “[...]O homem que mora embaixo do tapete verde, daquele gramado imenso, esse indivíduo tem uma vida totalmente desconhecida” (MARTINELLI, 2000, p.11), inclusive por nós que vivemos nela.

Até então, os bloqueios e dificuldades que aparecem nas falas dos sujeitos dizem respeito a questões socioambientais, como fonte dos problemas educacionais, entretanto, quando falam de seus lugares de pertencimento, sua família e suas casas, trazem a dor do rompimento com seus dias felizes, a citação é extensa mas justifica-se pela riqueza de detalhes expressos, senão vejamos:

Nasci numa família em que minha avó materna e minha mãe eram professoras. Cresci vendo elas ministrarem aula, pois estas eram ministradas em domicílio. Desde cedo tive contato com lápis e papel. Aprendi a codificar e decodificar com uso da cartilha do ABC. Recurso didático que minha mãe dispunha para ensinar .

Para mim era a maior felicidade ir para a sala de aula todos os dias. Frequentava a sala de aula pela manhã e geralmente a tarde assistia os rapazes da redondeza jogarem futebol de praia, outras tardes de maré alta, atravessava com minha mãe e meu irmão para o outro lado , casa de meus

bisavós. Lugar deslumbrante com águas cristalinas, pomares frutíferos, criação de aves e animais. Adorava ir lá por causa dos cajus, goiabas, jambos, ingás e outros. Gostava de ouvir o cantar dos pássaros que vinham em busca de alimentos no pomar.

Ah! momentos inesquecíveis, minha infância! Vivi perto de meus pais e avós num lugar tranquilo e aconchegante. Lugar farto de alimento, aconchego, carinho e amor. Tudo isso ajudou-me no aprendizado. O lugar, os amigos e o grande carinho da professora, minha mãe. (Professora 2).

Canário(2005), tomando por base as ideias de Bouchat (1995) e Collot (1994), chamamos a atenção de que os equívocos que estigmatizam o contexto de escolas em comunidades afastadas, ou até mesmo isoladas, como as vivenciadas por nossos sujeitos no interior da Amazônia são, com frequência, evocados para demonstrar a impossibilidade(ou a inutilidade) de sua existência. Entretanto, traçando um paralelo entre o relato tão bem detalhado acima, e a experiência em Portugal e em outros países europeus mostra, contudo, que esse contexto diferenciado podem ser transformados em recursos. Ou seja, a pequena escala, a proximidade, a heterogeneidade da classe única, podem ser transformados em pontos de apoio capaz de encorajarmos à produção de novas práticas pedagógicas.

Assim se explica que, do ponto de vista de um observador externo, somos desafiadas como pesquisadoras, principalmente enquanto educadoras, a desestabilizar concepções equivocadas de espaço-tempo na formação que realizamos, que por serem fixas e normatizadoras emolduram-nos a não pensarmos propositivamente em espaços como territórios humanizadores potencialmente prechos de significados e mobilidades de um contexto específico e concreto. Em nossa análise são esses grilhões que impedem o ver, o educar e o desenvolver na Amazônia; ao invisibilizar e desconsiderar o potencial humano e social desse contexto, as políticas públicas, intencionalmente, ampliam a desigualdade de direitos.

Em se tratando de **Políticas Públicas para a Educação na Amazônia**, historicamente revelam-se interesses de poder que, intencionalmente, provocam relações de desigualdades e de conflitos que perduram até os dias de hoje, sejam nas questões agrárias, sejam nas ameaças à vida de diversos grupos indígenas entre oprimidos e opressores. Neste contexto de desigualdades, principalmente na zona rural e nas áreas de floresta, o poder público, face a ausência de vozes a reclamar por seu direito ao conhecimento, os alijou de educação, fato

observado quando as estruturas de poder e dominação, sejam elas de caráter individual ou de caráter grupal, se impõem sobre os dominados através da expropriação cultural, política, social e econômica e pela desvalorização da vida e violação de direitos humanos (MINAYO, 1997).

Recorrendo aos estudos de Paulo Freire (2013), fazemos aporte em seus conceitos sobre opressor e oprimido a fim de explicitar o entendimento inicial sobre políticas públicas opressoras como elementos de promoção de desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, **destino dado**, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, **o ser menos**. Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?

As falas dos sujeitos no que diz respeito às **políticas públicas opressoras**, denunciam que a realização das ações para a educação sem o devido cuidado, ao invés de contribuir para solução de problemáticas amazônicas, resultam em falhas no processo educativo, como destacamos a seguir:

O poder público e a sociedade eram ausentes. Recordo-me ainda, que nossa saúde era assistida por um enfermeiro de origem italiana, vindo para o Brasil por volta dos anos 60, para atuar na igreja católica (Professora 3).

[...]recebi uma proposta de trabalhar como professor na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do rio Jocojó, mesmo sem nenhuma formação não tive outra escolha e acabei aceitando (Professor 5).

[...]Um problema também bem comum naquele ano era que as cadeiras não davam para todos os alunos se sentarem (professor 6).

[...] muitas vezes saía de casa sem tomar nada e a maioria das vezes não levava nenhum real para merendar[...](Professora 7)

No município em que morava só tinha professores que lecionavam até o primário, para continuar meus estudos tinha que sair [...] para outra cidade [...] fiquei sem estudar por alguns anos. (Professor 1)

A formulação de uma política pública emerge, inicialmente, dos anseios da sociedade e requer, necessariamente, a mobilização de diversos sujeitos, tanto da sociedade civil quanto do Estado. Por meio da discussão e argumentação fundamentadas em ideias, identificam-se os diversos interesses de um determinado segmento da sociedade,

constituindo-se em um movimento de luta constante para a garantia da inclusão de suas reivindicações na agenda política, para que, posteriormente, possam ser regulamentadas como políticas públicas. Na sequência, busca-se instituí-las desenvolvendo ações para a efetivação e garantia dos direitos. Entretanto as práticas governamentais vivenciadas pelos sujeitos amazônidas confirmam sua invisibilidade social, resultado de uma frágil formação para cidadania. Para Canário (2005, p.181):

O encerramento das pequenas escolas em meio rural tem sido apresentado como uma solução. Mas, que problema viria resolver? Reduzir a questão a um problema de “racionalização” da rede escolar significa abdicar de compreender a complexidade de uma situação problemática (Shön, 1983) que não decorre, principalmente, do decréscimo do número de alunos, mas que se relaciona com o carácter periférico das zonas rurais, com as suas perdas demográficas, com as baixas taxas de escolarização, com a ausência de emprego, com a perda de identidade. Não estamos face a um problema de rede escolar, nem de isolamento de professores nem de escolas. Estamos face a um problema de isolamento de comunidades rurais em vias de extinção, cuja sobrevivência pode ser decisiva em termos civilizacionais. A renovação da escola em meio rural, pode instituir-se como um dos factores que favorecem a emergência de uma nova ruralidade.

Freire (1992) ao analisar o exercício da política aponta a importância da compreensão histórica da realidade como elemento contribuidor à emancipação social contrapondo-se a uma política a-histórica que imprime no ser humano uma falsa incapacidade de afirmar-se sujeito de transformação. No entendimento do autor:

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro à algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história (FREIRE, 1992, p.13).

Neste sentido, acreditamos na possibilidade da política fazedora e feita de/na história, ou melhor, de/na história de homens e mulheres, jovens e velhos, independente da raça, religião, orientação sexual, condição econômica, capaz de influenciá-la na complexidade de suas existências, assim como, cremos na capacidade humana de agir politicamente ao posicionar-se contra a política hegemônica que caricatura a humanidade (CASTRO; SILVA, 2008). Os professores cursistas vivenciam a negação do direito de continuar sua formação, que contraditoriamente forma outros sujeitos.

Consideramos que a educação é capaz de transformar os homens qualificando-os para vivenciarem práticas sociais ampliando sentidos e significados atribuídos às suas experiências, uma vez que experiência é vida e nas vívidas relações, encharcadas por seus

aspectos sociais, culturais e políticos, segundo Arroyo (2011), convocam a docência para a ação. Em se tratando dessa ação:

[...] os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos (...), e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p. 29).

Nesse sentido, uma das maiores questões que nos desperta interesse ao longo de nossa experiência profissional é identificar o quanto a ação desenvolvida pelo professor ainda se apoia em práticas pedagógicas que tem como solo posturas e concepções teóricas que enfatizam ações individualizadas e estereotipadas sobre a educação, o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Por enquanto, as políticas públicas de caráter assistencialista e emergenciais, vão sendo construídas nas tensões contraditórias entre dominantes e dominados, onde o interesse do grande capital tem historicamente alimentado o progressivo descompromisso na formulação de políticas públicas voltadas para a sociedade com a finalidade de emancipação, ao invés disso, tais políticas adotadas tornam a população mais dependente de programas que buscam compensar “carências” estruturais.

Considerações Finais

Diante de tanta desigualdade, grita-se por cidadania! Assim, com esse sentido de protesto e partindo-se da premissa de que só alcançamos cidadania plena por meio de uma educação em reflexão, que integra sociedade e ambiente, contamos a história de professores na Amazônia, gentes, sujeitos históricos, situados em um desafiante contexto, o de uma Amazônia, visível aos olhos do mundo, pensada e discutida, ainda encobre seu povo. Um potencial humano imenso, que diante de tanta opulência verde e diversidade,

merece ser cuidado, respeitado e convocado a partilhar dos mesmos direitos que qualquer outro cidadão.

Vimos aqui revelar um povo que luta por uma melhor formação, são pessoas que tentam se dedicar à docência, a ensinar e formar outros, mas que diante das constantes situações de meras suplências e não atendimento a seus direitos básicos, um deles a educação, distanciam-se do sentido de cidadania nesse ambiente, uma vez que lutam quase como se fosse para se manter um “ser” menos, na contramão do que nos inspira Paulo Freire, ao propor a humanização do ser humano em arriscar-se a ser mais, desenvolvendo uma consciência crítica capaz de torná-los sujeitos do processo educativo, bem como de sua própria história.

A pesquisa que ora concluímos, traz-nos a percepção de que, em tempos de diminuirmos as desigualdades é necessário conhecer para propor ações. Nas histórias dos nossos professores amazônidas, percebemos a falta de cuidado em propor ações iguais para pessoas, grupos e condições diferentes, ainda reproduzindo marcas que minimizam possibilidades reais de transformação social. Propor ações de formação de professores para a Amazônia requer um estudo aprofundado das condições que constrói a vida desse povo.

Ofertar formação superior para um povo que teve sua educação básica por meio de cursos de suplência, desenvolveu sua formação com o auxílio de professores leigos, ou que precisavam deslocar-se de seus espaços de pertencimento para continuar os estudos, por meio de projetos que atendem em grande massa, são formas de não superar as marcas que dão continuidade geralmente ao mesmo ciclo de formação.

Nesse contexto, ousamos contribuir apontando um nivelamento como uma oportunidade de atualização e retomada da Educação Básica e Ensino Superior para se vivenciar a cidadania plena, e a mobilização em torno das políticas públicas na promoção da formação de professores críticos e reflexivos, preparados a serem verdadeiramente, agentes de transformação de suas realidades.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**; tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BURSZTYN, Marcel. *Ciência, ética e sustentabilidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília – DF; UNESCO, 2001. 192

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília : 1996.

BRITO, Rosa Mendonça. *Um localismo universalizado: a formação de professores, mestres e doutores na FAGED/UFAM*. Manaus: EDUA, 2015.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar “sociológico”**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2005.

CARDELLA, Beatriz Helena Paran. **A construção do psicoterapeuta: uma abordagem gestáltica**. São Paulo: Summus, 2002.

CARVALHO, Diana Carvalho de. e DURAND, Olga Celestina da Silva. (2008). *Conhecimento, docência e memória: desafios para formação de professores*. In: CASSIANI, Suzani e cols. (Orgs.), **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, v. 01, p. 119-129.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. e SILVA, Daniele Dorotéia Rocha da. *Políticas Públicas no Brasil: o desafio de garantir os direitos da infância*. **CONTEXTO e EDUCAÇÃO**. no 23 • nº 79 • Jan./Jun. • 2008 15 CONTEXTO e EDUCAÇÃO Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008

CHAVES, Silvia Nogueira. *Memorial de formação: espaço de identidade, diferença, subjetivação*. In: CHAVES, Silvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios. **Formação e Docência- Perspectivas da pesquisa narrativa e autobiografia**. Belém: CEJUP, 2011.

CONNELLY, F. Michael. e CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREITAS, Marcílio. de. **Projeções estéticas da Amazônia: um olhar para o futuro**. Manaus: Editora Valer, 2006. 90 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57edª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 254.

_____. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

HAGE, Maria do Socorro Castro. **Formação de Professores: reflexões sobre seu saber/fazer**, Revista Cocar, UEPA, 2010, p. 3.

GIROUX, Henri. **Os Professores como Intelectuais**. São Paulo: ARTMED, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista brasileira de educação**, n. 19 jan. a abr. Rio de Janeiro: ANPED: Autores associados, 2002.

MARTINELLI, Pedro. **Amazônia, o povo das águas**. São paulo: Terra virgem, 2000. p. 263.

MARANDINO, Marta; SELLES, Sandra, Escovedo; e FERREIRA, Márcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 215.

MORAES. Roque. e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA**. Dissertação (mestrado). Belém- PA, 2012, p. 177.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999, PP. 11-20.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VASCONCELOS, Elizandra Rego de. **Discursos de professores sobre a Amazônia: reflexões para um Ensino de Ciências em busca da Sustentabilidade**. Dissertação (Mestrado). Belém-PA, 2011.

Sobre os autores

Daniele Dorotéia Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), doutorado em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGECM/IEMCI/UFPA (2015). Desenvolve pesquisa na linha Formação de Professores com trabalhos voltados para a Educação Científica e (auto)biografia docente. Atuou por 19 anos como professora da Secretaria Municipal de Ensino e por 12 anos como Técnica em Assuntos Educacionais da UFPA. Esteve a frente da Diretora de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Secretaria de Estado de Educação do Pará (2008 e 2009). É membro do grupo de pesquisa de formação de professores (TRANS)FORMAR, vinculado ao IEMCI/UFPA, bem como atua na extensão universitária junto ao Clube de Ciências da UFPA. Em 2017 passou a ser credenciada no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB. Compõe o núcleo gestor do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação. É membro do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará. Atualmente atua como professora

associada na Universidade Federal do Pará, no Instituto de Ciências da Educação-ICED. E-mail: danieledoroteia@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1790-9259>

Ana Cristina Cristo Vizeu Lima

Professora Licenciada Plena Em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (1986), é Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina(2001), Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará (2009) e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pará (2013...). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Pará e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pará, atuando nas áreas de Ensino de Ciências e Biologia, de Formação de Professores, de Educação a Distância e de Tecnologias Educacionais. E-mail: criscristo@gmail.com
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5447-2674>

Elizandra Rego Vasconcelos

Doutora em Educação Científica e Tecnológica - UFSC (2016). Com mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas - UFPA (2011) e Licenciada Plena em Ciências Biológicas (2009). Atualmente é docente na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Exerce pesquisa em Educação em Ciências com os principais focos em Desenvolvimento Sustentável, CTS, e formação inicial e continuada de professores, ensino de ciências e formação de professores. E-mail: elizandravasconcelos@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9634-4523>

Recebido em: 19/06/2019

Aceito para publicação em: 14/07/2019