



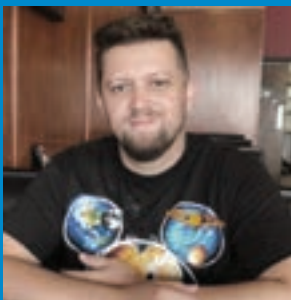
**Célia Aparecida Bettiol**

Pedagoga, Doutora em Educação, professora da Universidade do Estado do Amazonas e líder do Grupo de Estudos "Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia". É coordenadora do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior/ENS/UEA, coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UEA/ PARFOR e membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/CEEI.



**Vanúbia Araújo Laulate Moncayo**

Doutorou-se em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio doutoral na Universidade de Sidney, Austrália (USYD).



**Adan Sady de Medeiros Silva**

Possui doutorado em Clima e Ambiente pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia e pela Universidade do Estado do Amazonas. Atualmente é professor adjunto da Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas.

# PARFOR UEA

*10 anos formando professores no estado do Amazonas*

A formação de professores constitui-se num campo de ensino e de pesquisa, onde pesquisadores se debruçam sobre os currículos dos cursos, a experiência dos formandos, a escola e os fazeres dos formadores neste percurso. Nesta direção, a obra *PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas* traz as discussões sobre a formação de professores que já atuam na docência e que, a priori, já possuem tal experiência, haja vista serem cursos desenvolvidos no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). As singularidades do estado do Amazonas se expressam nos textos que compõe este livro trazendo as falas, os fazeres e os saberes apresentados nas narrativas de formação de cada curso que apresentamos neste volume: Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Pedagogia Intercultural Indígena. Esta coletânea é o resultado de um esforço coletivo de muitas mãos que teceram juntas ao longo desses 10 anos, narrativas de construção de conhecimento, de experiências que transformaram vidas e que, nos seus desdobramentos, oportunizam novas perspectivas para a educação e seus sujeitos. Assim, essa obra é um convite para refletirmos a formação de professores a partir de diferentes realidades.

Boa leitura!

LUCIANE LOPES DE SOUZA  
SOCORRO VIANA DE ALMEIDA  
CÉLIA APARECIDA BETTIOL  
VANÚBIA ARAÚJO LAULATE MONCAYO  
ADAN SADY DE MEDEIROS SILVA (Orgs.)



**PARFOR UEA**  
*10 anos formando professores no estado do Amazonas*

# PARFOR UEA

*10 anos formando professores no estado do Amazonas*

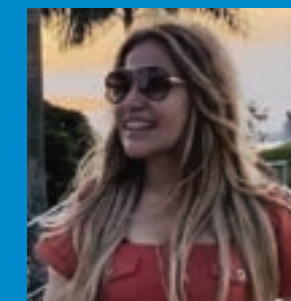
Coleção Parfor UEA 10 anos  
Volume 2

LUCIANE LOPES DE SOUZA  
SOCORRO VIANA DE ALMEIDA  
CÉLIA APARECIDA BETTIOL  
VANÚBIA ARAÚJO LAULATE MONCAYO  
ADAN SADY DE MEDEIROS SILVA  
Organizadores



**Luciane Lopes de Souza**

Doutora em Zoologia e Ecologia pela UFPA/Museu Paraense Emílio Goeldi. Atualmente é professora adjunta da Escola Normal Superior e Coordenadora Institucional do Parfor da Universidade do Estado do Amazonas.



**Socorro Viana de Almeida**

Doutora em Estudos Clássicos: Poética e Hermenêutica pela Universidade de Coimbra (FLUC). Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Líder do Grupo de Pesquisa - Estudos Semióticos: Literatura Cultura e outras Artes (GES), do curso de Letras, Universidade do Estado do Amazonas-UEA.



Editora CRV



Luciane Lopes de Souza  
Socorro Viana de Almeida  
Célia Aparecida Bettiol  
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo  
Adan Sady de Medeiros Silva  
(Organizadores)

# PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas

Coleção Parfor UEA 10 anos – Volume 2

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2020

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Revisão:** Analista de Escrita e Artes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE  
Bibliotecária Responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

P221

Parfor UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas / Luciane Lopes de Souza, Socorro Viana de Almeida, Célia Aparecida Bettiol, Vanúbia Araújo Laulate Moncayo, Adan Sady de Medeiros Silva (organizadores) – Curitiba : CRV, 2020. 464 p. (Coleção Parfor UEA 10 anos – volume 2)

**Bibliografia**

ISBN Coleção Digital 978-65-5868-624-8

ISBN Coleção Físico 978-65-5868-634-7

ISBN Volume Digital 978-65-5868-628-6

ISBN Volume Físico 978-65-5868-636-1

DOI 10.24824/978655868636.1

1. Educação 2. Parfor 3. Formação de professores 4. Educação básica – Parfor 5. Educação indígena I. Souza, Luciane Lopes de. org. II. Almeida, Socorro Viana de. org. III. Bettiol, Célia Aparecida. org. IV. Moncayo, Vanúbia Araújo Laulate. org. V. Silva, Adan Sady de Medeiros. org. VI. Título VII. Série

CDU 37(811.3A/Z)

CDD 370.09811

---

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação – 370.09811

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL  
EM FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2020

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## **Conselho Editorial: Comitê Científico:**

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élsio José Corá (UFS)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Helmuth Krüger (UCP)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujjiic (UTFPR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

# COMITÊ CIENTÍFICO (UEA)

Adan Sady de Medeiros Silva  
Adria Simone Duarte de Souza  
Alcirene Maria da Silva Cursino  
Célia Aparecida Bettiol  
Diego Omar da Silveira  
Jane Lindoso Brito  
Jefferson Jurema  
Luciane Lopes de Souza  
Nataliana de Souza Paiva  
Socorro Viana de Almeida  
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo

*O conteúdo e a qualidade científica dos textos publicados  
são de inteira responsabilidade dos autores dos capítulos.*

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
PRESENTATION.....	19
PREFÁCIO .....	21
<i>Kelly Christiane Silva de Souza</i>	
A IMPORTÂNCIA DO PARFOR NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES AMAZÔNICOS .....	27
<i>Whasgthon Aguiar de Almeida</i>	
<i>Virgílio Bandeira do Nascimento Filho</i>	
<i>Adan Sady de Medeiros Silva</i>	

## PARTE I CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

CONHECIMENTO BÁSICO EM MICROBIOLOGIA APLICADO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA ESCOLA PÚBLICA SÃO JOSÉ, NO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM .....	39
<i>Patrícia Bezerra Ferreira</i>	
<i>Andrey Azedo Damasceno</i>	
<i>Marta Regina Silva Pereira</i>	
<i>Joco Rocha da Silva</i>	
<i>Paloma Kaline de Souza</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM BRASIL IGNORADO: as concepções de ciências da natureza de acadêmicos de Pedagogia de Japurá (AM).....	49
<i>Felipe da Costa Negrão</i>	
<i>Priscila Eduarda Dessimoni Morhy</i>	
HORTA ESCOLAR UTILIZANDO PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS NA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO, NO MUNICÍPIO DE MARAÃ-AM .....	61
<i>Eliel de Oliveira Catulino</i>	
<i>Marta Regina Silva Pereira</i>	
<i>Andrey Azedo Damasceno</i>	

RESGATE DO CULTIVO E USO DAS PLANTAS MEDICINAIS NA  
COMUNIDADE COADY PELOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL  
NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, UARINI-AM ..... 71  
*Antônio da Silva Laranjeira*  
*Marta Regina Silva Pereira*  
*Andrey Azedo Damasceno*

IDENTIFICAÇÕES DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA  
ESCOLA PASTOR ALCEBÍADES, MARAÃ-AM ..... 81  
*Raimundo Maksoud da Silva Reis*  
*Andrey Azedo Damasceno*  
*Marta Regina Silva Pereira*  
*Joco Rocha da Silva*  
*Paloma Kaline de Souza*

DOCÊNCIA NO PARFOR COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL  
PROMOTORA DE MUDANÇA NA REALIDADE DOS MUNICÍPIOS  
AMAZÔNICOS ..... 91  
*Marcelo Cutrim Moreira de Castro*

## **PARTE II**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA**

O APRENDER NO ATO DE ENSINAR: experiência pedagógica em  
Japurá, Amazonas..... 103  
*Ronnie Mendes Melo*

RELATO DE EXPERIÊNCIA: a Educação Física adaptada para o  
convívio social em escolas públicas do município de Maraã ..... 117  
*Claylton Cardoso dos Santos*

## **PARTE III**

### **HISTÓRIA**

HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS NOVAS LINGUAGENS  
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: um debate a partir  
da experiência no Parfor/AM..... 129  
*Luciano Everton Costa Teles*

VIVER A HISTÓRIA, CONTAR A HISTÓRIA PARA ENSINAR  
HISTÓRIA: relato de experiência na disciplina Metodologia do  
Ensino de História para a Educação Infantil e para os  
Anos Iniciais no Parfor/UEA ..... 141  
*Rhaisa Christie Graziella de Souza Laranjeira*  
*Adriana Maria Barbosa Guimas*



## PARTE IV LETRAS

APRENDENDO HISTÓRIAS NA LEITURA DO MUNDO AMAZONENSE: identidade e cultura em disciplinas de conteúdo regional do Parfor/UEA, no município de Maraã-AM .....	155
<i>Bruno Miranda Braga</i>	
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I COM AUXÍLIO DE METODOLOGIAS HÍBRIDAS, NO CURSO DE MATEMÁTICA DO PARFOR, EM SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ, MUNICÍPIO DO ESTADO DO AMAZONAS .....	169
<i>Francisco dos Santos Nogueira</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: interface com a práxis docente no estágio supervisionado, Letras, Língua Portuguesa – Parfor, Itacoatiara-Amazonas.....	181
<i>Joelma Monteiro de Carvalho</i> <i>Maria de Fátima Dantas de Figueiredo</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A LUDICIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: reflexões através do Parfor em Tefé-Amazonas .....	193
<i>Thaila Bastos da Fonseca</i>	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA PRODUÇÃO DE TCC: uma experiência no curso de Letras do Parfor-AM .....	205
<i>Amanda Ramos Mustafa</i> <i>Rodrigo de Araújo Ribeiro</i> <i>Hellen Cristina Picanço Simas</i>	
MULTILETRAMENTOS E ENSINO: o gênero notícia na formação de professores – Parfor .....	219
<i>Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário</i>	

## **PARTE V MATEMÁTICA**

O QUE SE PERCEBE NAS ANDANÇAS COMO PROFESSOR FORMADOR PELO PARFOR: o currículo praticado na escola e o vivenciado na formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais da escolarização ..... 233

*Virgílio Bandeira do Nascimento Filho*

*Romulo Igor da Silva Ferreira*

*Hamilton Cunha de Carvalho*

*Rogério Jacinto de Moraes Júnior*

UMA VISÃO CULTURAL DA MATEMÁTICA EM CONTEXTOS INDÍGENAS: um caminho pedagógico experimentado no Parfor ..... 247

*Lucélida de Fátima Maia da Costa*

## **PARTE VI PEDAGOGIA**

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA DO PARFOR EM EIRUNEPÉ-AM: limites e possibilidades para a (re)construção de saberes no interior do Amazonas ..... 263

*Paulo de Oliveira Nascimento*

DESAFIOS EDUCACIONAIS AMAZONENSES: considerações sobre a prática docente dos alunos do curso de Pedagogia do Parfor-UEA em Nova Olinda do Norte-AM ..... 277

*Rosimario de Aragão Quintino*

*Fernanda Pinto de Aragão Quintino*

*Arminda Rachel Botelho Mourão*

ATIVIDADE INTEGRADORA: um relato de experiência no Parfor ..... 289

*Aliziane da Mata Leão*

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DURANTE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ALUNO DO PARFOR ..... 299

*Cecília Creuza Melo Lisboa Holanda*

“ERA UMA VEZ, A INFÂNCIA” – PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DE REFERÊNCIA: contos de Parfor ..... 313

*Érika da Silva Ramos*

*Felipe da Costa Negrão*

DE RIO EM RIO A RESILIÊNCIA AUMENTA UM POUCO: enfrentamentos de discentes do contexto amazônico na formação universitária do Parfor .....	327
<i>Erika da Silva Ramos</i>	
<i>Gizelly de Carvalho Martins</i>	
PARFOR PEDAGOGIA: contribuições dos jogos educacionais na prática pedagógica .....	339
<i>Isabel do Socorro Lobato Beltrão</i>	
ATIVIDADE INTEGRADORA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL NO DIÁLOGO DE SABERES ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE.....	353
<i>Joristela de Souza Queiroz</i>	
<i>João Messias da Silva Furtado</i>	
UM LÁPIS, UMA COR, UMA FRASE: uma experiência com a turma do curso de Pedagogia no município de Eirunepé-AM .....	367
<i>Kalinda Félix de Souza</i>	
RESSIGNIFICANDO O PLANEJAMENTO DE ENSINO: uma experiência a partir do Parfor/Pedagogia em Eirunepé .....	381
<i>Luciana Pereira da Costa e Silva</i>	
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM PROFESSORES/ALUNOS EM FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: vivências prático-visual em Língua Brasileira de Sinais no município de Boa Vista do Ramos-AM .....	389
<i>Marlon Jorge Silva de Azevedo</i>	
A PRÁXIS DOCENTE NO MÓDULO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR.....	405
<i>Nelissandra de Souza Gurgel</i>	
A NARRATIVA E A REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: uma experiência em curso de Pedagogia em Manaus.....	417
<i>Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta</i>	
<i>Maria Edeluza Ferreira Pinto</i>	
<i>Mauro dos Santos Marques</i>	
<i>Edilberto Santos Moura</i>	

O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS: um panorama das dificuldades e possibilidades na perspectiva de alunos de Pedagogia do Parfor em Lábrea-Amazonas .....431  
*Carmel do Nascimento Pereira*

**PARTE VII**  
**PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA**

TECENDO SABERES, DESCOBRINDO CAMINHOS PARA FORMAR PROFESSORES INDÍGENAS: os rios e a floresta nos oferecendo direções .....445  
*Ildete Freitas Oliveira*

ÍNDICE REMISSIVO .....457

# APRESENTAÇÃO

Com a democratização da escola pública, o debate sobre políticas de formação de professores foi fortemente impulsionado para atender a demanda que a abertura das escolas trazia. Passados 24 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) o desafio de formar professores continua presente.

A formação de professores constitui-se num campo de ensino e de pesquisa, onde pesquisadores se debruçam sobre os currículos dos cursos, a experiência dos formandos, a escola e os fazeres dos formadores neste percurso.

Nesta direção, o livro traz as discussões sobre a formação de professores que já atuam na docência e que, a priori, já possuem tal experiência, haja vista serem cursos desenvolvidos no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) institucionalizada pelo Ministério da Educação através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que foi implementado pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009 com a finalidade de atender as disposições do Decreto nº 6.755/2009 no oferecimento de formação inicial e continuada de professores em nível superior.

O estado do Amazonas é conhecido por sua extensão territorial, sua biodiversidade e pelas diferenças que marcam seu território e sua gente. Essas singularidades se expressam nos textos que compõe este livro trazendo as falas, os fazeres e os saberes apresentados nas narrativas de formação de cada curso que apresentamos: Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Pedagogia Intercultural Indígena.

O livro Parfor-UEA 10 anos é o resultado de um esforço coletivo de muitas mãos que teceram juntas ao longo desses 10 anos, narrativas de construção de conhecimento, de experiências que transformaram vidas e que, nos seus desdobramentos, oportunizam novas perspectivas para a educação e seus sujeitos. Assim, essa obra é um convite para refletirmos a formação de professores a partir de diferentes realidades. Boa leitura!

*Os organizadores*

# PRESENTATION

The debate on policies for education teacher training was strongly driven by the democratization of access to public schools as a way to suit the demands that the opening of public schools brought about. After 24 years of approval of the National Educational Bases and Guidelines Law<sup>1</sup>, the challenge of training teachers remains commonplace.

Education teacher training encompasses a field of teaching and research in which researchers reflect upon the curriculum structure of the courses, trainees' experiences, school itself and trainers' pedagogical practices.

This volume II sheds light on discussions about the training of education teachers who are already teaching at schools or are even experienced professionals, since they attend the courses developed within the context of the National Plan for Elementary Education Teacher Training – a Plan both institutionally supported by the Ministry of Education by means of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel<sup>2</sup> and implemented by the Ordinance No. 09 of the 9th of June, 2009, with the aim to comply with the provisions laid down in the Decree nº 6.755/2009 regarding initial and continuing higher education teacher training.

The state of Amazonas is famous for its territorial extension, biodiversity and peculiar features that mark its lands and people. These features are expressed in the texts comprising this book by bringing into play talks, practices and knowledge in the training narratives of each course: Biology, Physical Education, History, Language and Literature, Mathematics, Pedagogy and Indigenous Intercultural Pedagogy.

The volume II Parfor – 10 Years Training Teachers is the result of collective efforts of many hands committed to building knowledge narratives, transforming lives through experiences, which, in turn, open a wide window of perspectives for education and its subjects. In a nutshell, this volume is an invitation to reflect upon teachers' training from different realities.

We, editors, hope that you enjoy reading volume II!

*The organizers*

---

1 National Educational Bases and Guidelines Law (in Portuguese: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2 Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (in Portuguese: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

# PREFÁCIO

*“é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”* (FREIRE, 1996, p. 11).

Prefaciando o segundo volume deste livro comemorativo dos 10 anos do Parfor-UEA, traz uma sensação deliciosa de continuidade de uma caminhada com companheiras e companheiros que em suas práticas foram marcados e deixaram marcas por/nas pessoas com quem conviveram ao longo dos componentes curriculares, nos mais longínquos municípios do estado do Amazonas.

As marcas da caminhada em educação, trazem à tona a amorosidade e o compromisso ético, estético e político necessários a relação educando e educador, onde reconhecemos o estudante como sujeito, e o professor como aquele que ao ensinar, também aprende. Como nos ensinou Paulo Freire (1987) a “educação é um ato de amor”, onde homens e mulheres reconhecem-se como seres inacabados e, portanto, passíveis de aprender, sendo que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (p. 79).

Destarte, as marcas desta caminhada ao longo destes 10 anos de Parfor-UEA, foram transformadas em produções que apresentam as percepções e leituras em torno das experiências e das problemáticas educacionais no contexto amazônico, vivenciadas pelos professores-formadores e estudantes-professores, em um processo crítico-reflexivo, que provocou em nós inúmeros questionamentos, assim como, aguçou o desejo de aprofundar o conhecimento em algumas temáticas aqui discutidas em torno da formação de professores da educação básica.

Para iniciar a caminhada neste segundo volume comemorativo recomendando a leitura em torno dos textos que versam sobre a formação e identidade docente a partir das premissas que caracterizam a formação do professor reflexivo no contexto do Parfor-UEA, inicialmente o artigo de autoria professores-formadores Whasgthon Aguiar de Almeida, Virgílio Bandeira do Nascimento Filho e Adan Sady de Medeiros Silva com o tema: A Importância do Parfor na Formação em Serviço de Professores Amazônicos; seguido pelo artigo que é um recorte da dissertação de mestrado “Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do Parfor no município de Tefê (AM)” da profa. Cecília Creuza Melo Lisboa Holanda, com o tema: A Construção de uma identidade durante a formação do professor-aluno do Parfor; por fim, neste bloco, discutindo a importância do conhecimento e da

formação do professor e suas práticas, temos o artigo: Um lápis, uma cor, uma frase: Uma experiência com a turma do curso de pedagogia no município de Eirunepé/AM, de autoria de Kalinda Félix de Souza.

Dando continuidade ao percurso, temos um segundo bloco de artigos que versam a respeito das experiências no componente curricular de Estágio Supervisionado, a partir de um olhar crítico-reflexivo, sobre os desafios do fazer docente, bem como de novas práticas educativas gestadas a partir do diálogo teórico-prático, necessário a formação do professor-pesquisador. Assim sugerimos a leitura do texto de Joelma Monteiro de Carvalho e Maria de Fátima Dantas de Figueiredo, com o tema: Relato de experiência: Interface com a práxis docente no estágio supervisionado, letras, língua portuguesa – Parfor, Itacoatiara-Amazonas; ainda o texto: A práxis docente no módulo estágio supervisionado II dos acadêmicos do curso de pedagogia do Parfor, de autoria Nelissandra de Souza Gurgel; por fim o artigo: A narrativa e a reflexão da prática docente na formação de professores em exercício: Uma experiência em curso de pedagogia em Manaus, de autoria de Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta, Maria Edeluza Ferreira Pinto, Mauro dos Santos Marques, Edilberto Santos Moura.

No terceiro bloco, recomendo aos estudiosos do ensino de ciências e das discussões em torno da Educação Ambiental a leitura dos textos: O ensino de ciências nas séries iniciais: Um panorama das dificuldades e possibilidades na perspectiva de alunos de Pedagogia do Parfor em Lábrea-Amazonas, de autoria da professora Carmel do Nascimento Pereira; o segundo texto: Conhecimento básico em microbiologia aplicado no 9º ano do ensino fundamental, na escola pública São José, no município de Tefê-AM, de autoria de Patrícia Bezerra Ferreira, Andrey Azedo Damasceno, Marta Regina Silva Pereira, Joco Rocha da Silva e Paloma Kaline de Souza; O terceiro texto : Educação ambiental em um Brasil ignorado: As concepções de ciências da natureza de acadêmicos de pedagogia de Japurá (AM), de autoria de Felipe da Costa Negrão e Priscila Eduarda Dessimoni Morhy. O quarto texto: Horta escolar utilizando plantas alimentícias não convencionais na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no município de Maraã-AM, de autoria de Eliel de Oliveira Catulino, Marta Regina Silva Pereira e Andrey Azedo Damasceno; O quinto texto: Resgate do cultivo e uso das plantas medicinais na comunidade Coady pelos alunos da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, Uarini-AM, autoria de Antônio da Silva Laranjeira, Marta Regina Silva Pereira e Andrey Azedo Damasceno; O sexto texto: Identificações de ações de educação ambiental na Escola Pastor Alcebíades, Maraã-AM, autoria de Raimundo Maksoud da Silva Reis, Andrey Azedo Damasceno, Marta Regina Silva Pereira, Joco Rocha da Silva e Paloma Kaline de Souza.



Ainda caminhando, temos o quarto bloco onde encontramos relatos de experiências dos docentes-formadores, suas produções trazem visões e impressões pessoais a respeito do vivido por ocasião do tempo em que lá estiveram. São os textos: O aprender no ato de ensinar: experiência pedagógica em Japurá, Amazonas, autoria de Ronnie Mendes Melo e Relato de experiência: a educação física adaptada para o convívio social em escolas públicas do município de Maraã do professor Claylton Cardoso dos Santos, e por fim as experiências na execução do componente curricular atividade integradora no texto: Atividade Integradora: Um relato de experiência no Parfor, da professora Aliziane da Mata Leão.

Foi possível ainda na caminhada, nos debruçarmos sobre textos que trouxeram discussões em torno do ensino da história, que foram desde as novas linguagens no processo de ensino -aprendizagem e a consciência histórica, até a formação do professor de história. Neste trecho do caminho encontramos então com o professor Luciano Everton Costa Teles, e o texto: História, consciência histórica e as novas linguagens no processo de ensino-aprendizagem: um debate a partir da experiência no Parfor/AM, seguido pelo texto das professoras Rhaisa Christie Graziella de Souza Laranjeira e Adriana Maria Barbosa Guimas, com o título: Viver a história, contar a história para ensinar história: relato de experiência na disciplina metodologia do ensino de história para a educação infantil e para os anos iniciais no Parfor/UEA; Na sequência temos o professor Bruno Miranda Braga, com o texto: Aprendendo histórias na leitura do mundo amazonense: identidade e cultura em disciplinas de conteúdo regional do Parfor/UEA, no município de Maraã-AM; temos também o professor Paulo de Oliveira Nascimento, que nos traz o texto: A história da educação e a pedagogia do Parfor em Eirunepé-AM: Limites e possibilidades para a (re)construção de saberes no interior do Amazonas; e para finalizar o bloco o texto Atividade integradora como instrumento fundamental no diálogo de saberes entre ensino, pesquisa e extensão da Universidade, dos professores Joristela de Souza Queiroz e João Messias da Silva Furtado.

No sexto bloco, temos um conjunto de textos que apresentavam aqueles que se interessam por metodologias ativas e o uso de práticas didático-metodológicas fundamentadas nos jogos e brincadeiras, onde o aluno assume sua posição de sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Nesta senda, sugiro a leitura do texto Leitura e produção textual I com auxílio de metodologias híbridas, no curso de matemática do Parfor, em Santo Antônio do Içá, município do estado do Amazonas, do professor Francisco dos Santos Nogueira; seguido pelo texto: A formação continuada e a ludicidade no ensino da língua inglesa: reflexões através do Parfor em Tefé-Amazonas, da professora Thaila Bastos da Fonseca; ainda o texto: Parfor pedagogia: contribuições dos

jogos educacionais na prática pedagógica, da professora Isabel do Socorro Lobato Beltrão.

As construções e aprendizagens em torno da educação indígena são representadas neste segundo volume comemorativo a partir dos textos: Uma visão cultural da matemática em contextos indígenas: Um caminho pedagógico experimentado no Parfor, autoria de Lucélida de Fátima Maia da Costa; e Tecendo saberes, descobrindo caminhos para formar professores indígenas: Os rios e a floresta nos oferecendo direções, da professora Ildete Freitas Oliveira.

Perto do final, com um olhar ainda mais curioso e aguçado frente as imersões que a leitura dos textos nos proporcionaram recomendamos aos que pesquisam sobre práticas de letramento, planejamento e currículo, principalmente considerando o contexto da formação de professores da educação básica, que leiam os textos: Práticas de letramento acadêmico na produção de TCC: uma experiência no curso de letras do Parfor-AM, de Amanda Ramos Mustafa, Rodrigo de Araújo Ribeiro e Hellen Cristina Picanço Simas; O texto Multiletramentos e ensino: O gênero notícia na formação de professores – Parfor, autoria de Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário; O texto: O que se percebe nas andanças como professor formador pelo Parfor: O currículo praticado na escola e o vivenciado na formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização, dos professores Virgílio Bandeira do Nascimento Filho, Romulo Igor da Silva Ferreira, Hamilton Cunha de Carvalho e Rogério Jacinto de Moraes Júnior; E o texto Ressignificando o planejamento de ensino: uma experiência a partir do Parfor/Pedagogia em Eirunepé, da professora Luciana Pereira da Costa e Silva.

Para dar por encerrada esta deliciosa e gratificante caminhada recomendamos quatro últimos textos. O primeiro com título: Desafios educacionais amazonenses: considerações sobre a prática docente dos alunos do curso de pedagogia do Parfor-UEA em Nova Olinda do Norte-AM, nele os autores Rosimario de Aragão Quintino, Fernanda Pinto de Aragão Quintino e Arminda Rachel Botelho Mourão apresentam uma análise em torno das dificuldades do fazer pedagógico dos alunos-professores do Parfor em uma sala de aula multisseriada, no município de Nova Olinda do Norte-AM. O segundo texto de Érika Ramos e Felipe Negrão, traz com base na sociologia da infância um texto, produzido a partir de dados dos anos de 2018 e 2019 nos municípios de Jutai e Lábrea com o título: “Era uma vez, a infância” – perspectivas de crianças e adultos de referência: contos de Parfor; O terceiro texto discute as questões psicossociais dos alunos-professores do Parfor, a partir da análise de Erika Ramos e Gizelly Martins na produção que traz por título: De rio em rio a resiliência aumenta um pouco: enfrentamentos de discentes do contexto amazônico na formação universitária do Parfor. O quarto e último texto deste

bloco final traz a análise qualitativa do professor Marlon Azevedo, a respeito da importância do componente curricular de LIBRAS para a formação dos professores, com o texto: Relatos de experiências com professores/alunos em formação do curso de pedagogia: vivências prático-visual em língua brasileira de sinais no município de Boa Vista do Ramos-AM.

Caminhada concluída, mas com a certeza de que muitos outros encontros e paradas poderiam ser feitos, porque muito ainda há à ser produzido, considerando a riqueza das experiências ao longo destes 10 anos de Parfor-UEA.

Que este percurso concluído, tenha sido uma experiência exitosa, que abra espaço para muitas outras, onde seja possível fazer o registro da história da formação de professores no estado do Amazonas, em todas as suas nuances, apontando que o caminho para uma educação de qualidade no nosso país e no nosso estado, perpassa pelo investimento na qualificação docente, em salários dignos e condições de trabalho, que permitam ao docente estudar, pesquisar e produzir, rompendo com uma prática que tem se resumido muitas vezes ao puro fazer, distanciada de uma educação emancipadora, onde como diz Paulo Freire (1987), é imprescindível que haja coerência entre o discurso e as atitudes, assim como, que sejam pautados em uma postura crítica, reflexiva, humilde, tolerante, amorosa e comprometida com o ser humano!

Sigamos, mesmo que as pedras queiram dificultar nosso caminhar! Resistamos, contra as forças do mal que querem nos descaracterizar e desvalorizar, enquanto formadores de mulheres e homens! Persistamos, acreditando que a “educação muda pessoas e que pessoas, transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 87).

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelly Christiane Silva de Souza*  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

# A IMPORTÂNCIA DO PARFOR NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES AMAZÔNICOS

*Whasgthon Aguiar de Almeida<sup>3</sup>*

*Virgílio Bandeira do Nascimento Filho<sup>4</sup>*

*Adan Sady de Medeiros Silva<sup>5</sup>*

---

## **Introdução**

É desafiante formar professores no Amazonas, principalmente nas cidades do interior do estado. A maioria dos deslocamentos a partir da capital Manaus são realizados via aérea e fluvial podendo ultrapassar 1.000km de distância. A riqueza cultural contrasta com as deficiências educacionais e o trabalho docente é sempre desafiador por ser um importante elemento de transformação da realidade. Entretanto, mesmo com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) oferecendo, ou tendo oferecido, Cursos de Licenciaturas regulares<sup>6</sup> e modulares<sup>7</sup> em todos os municípios do estado ainda existem muitos professores leigos<sup>8</sup> trabalhando nas redes municipais e estaduais de ensino.

Nesse sentido, o Parfor se impõe como programa fundamental para a formação de professores em serviço nos mais longínquos municípios do Estado do Amazonas, completando em 2019 dez anos de atuação. Além de fomentar a formação de professores leigos, o programa se propõe a formar professores que possuem cursos de nível superior, mas que não tem formação nas disciplinas em que atuam. Além de aspectos logísticos dificultados pela abundante floresta amazônica na região, o programa Parfor na região está imbuído de desafios pedagógicos, uma vez que as metodologias devem ser adaptadas para que as aulas sejam ministradas durante o período de férias escolares dos docentes em formação.

---

3 Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela UFMT/REAMEC; Professor pesquisador do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA. E-mail: wdalmeida@uea.edu.br.

4 Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia – EST; Professor pesquisador do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA. E-mail: virgiliosantarem@hotmail.com.

5 Doutor em Clima e Ambiente pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – INPA/UEA; Professor pesquisador da Escola Superior de Tecnologia – EST/UEA. E-mail: amedeiros@uea.edu.br.

6 Cursos oferecidos nas cidades em que a UEA possui Centros de Estudos Superiores;

7 Cursos oferecidos nas cidades em que a UEA possui Núcleos de Estudos Superiores;

8 Professores que não possuem diploma de licenciatura.

Diante do exposto, o trabalho busca discutir aspectos pedagógicos da formação de professores em serviço à luz das teorias que perpassam o tema, bem como apresentar aspectos práticos do Parfor – UEA nesses 10 anos de atuação no Amazonas. Por fim, apresenta-se um relato de experiência de uma atividade desenvolvida numa das fases do programa.

## **O processo de Formação em Serviço**

Participar de um curso de licenciatura concomitantemente ao desenvolvimento das atividades de sala de aula é uma árdua batalha para o docente, porém, como não existe a possibilidade de liberação por parte das Redes Municipais e Estaduais de Ensino o processo de formação em serviço é indispensável para a formação inicial dos professores leigos. Destacando que não é apenas a formação inicial que se caracteriza como uma formação em serviço, mas também qualquer atividade desenvolvida por profissionais da educação no transcorrer de seu trabalho docente, pois como destaca Gobbo (2012, p. 2):

Escolher uma atividade de atualização em serviço é um ato de consciência: é a partir desse pressuposto que é possível considerar o problema da atualização em serviço em termos de demanda de formação por parte dos professores e não como ação hétero-direta funcional para o sistema escolar.

Ao decidir participar de um curso de formação inicial em serviço o docente demonstra o seu comprometimento com o processo de ensino que desenvolve no contexto educativo. Ao abrir mão de suas férias e ainda fazer um investimento financeiro na sua formação mesmo sem ter garantias de aumento do seu salário o professor contribui significativamente com a transformação da realidade na qual está inserido. Segundo Souza e Tozetto (2011, p. 5.885):

É o professor que tem que promover sua formação, sua valorização, refletir sobre suas ações, apropriar-se de uma práxis que o leve a resgatar sua dignidade profissional perante a sociedade, consciente de seu papel histórico e comprometido com os interesses da classe trabalhadora. É o professor que se responsabiliza e assume a construção de seus saberes, ou seja, através da reflexão toma para si a condição de produtor de conhecimentos necessários à docência, passa a ser sujeito de sua própria prática.

Ao buscar a sua formação inicial e sua atualização profissional, o professor legitima-se como construtor de seu próprio conhecimento agindo de maneira autônoma e tendo a possibilidade de despertar a criticidade nos seus educandos e assim transformar vidas. Neste sentido, Gobbo (2012, p. 11) diz que: “[...] o professor não pode pensar em poder desenvolver sozinho,

# CONHECIMENTO BÁSICO EM MICROBIOLOGIA APLICADO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA ESCOLA PÚBLICA SÃO JOSÉ, NO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM

*Patrícia Bezerra Ferreira<sup>9</sup>*  
*Andrey Azedo Damasceno<sup>10</sup>*  
*Marta Regina Silva Pereira<sup>11</sup>*  
*Joco Rocha da Silva<sup>12</sup>*  
*Paloma Kaline de Souza<sup>13</sup>*

---

## **Introdução**

A Microbiologia é o ramo da Biologia que se dedica ao estudo dos seres microscópicos, sendo proveniente de uma fusão de palavras gregas mikrós que significa pequeno, bíos = vida + logos= estudo (BOSSOLAN, 2002). Para Vieira e Fernandes (2012), essa área de conhecimento preocupa-se com todos os aspectos relacionados aos microrganismos com a forma, a estrutura, a reprodução, a fisiologia, o metabolismo e a identificação dos mesmos.

Existe uma grande diversidade de microrganismos com formas, tamanhos e funções totalmente diferentes, podendo apresentar células simples ou estruturas mais complexas, além dos outros microrganismos que não são formados por células, se apresentando à fronteira de organismos vivos e não vivos. As bactérias (do latim, bactéria, singular: bacterium), são organismos relativamente simples unicelulares, são seres procariontes por não conterem o material genético envolto por membranas, dentro dos procariontes além das bactérias inclui-se também as arqueas (TORTORA *et al.*, 2005).

Apresentando uma diversidade de formas como bacilos, cocos, espiroquetas, estrelas e quadrados. Podem formar pares, grupos, cadeias ou outros agrupamentos, podendo estas serem autotróficas ou heterotróficas. Segundo

---

9 Professora Formadora do Parfor na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: patytaylor16@gmail.com.

10 Doutor em Biotecnologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: agronoufam@yahoo.com.br

11 Professora Formadora do Parfor na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: omartinhabage@gmail.com.

12 Professora Formadora do Parfor na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: sinapisida\_rocha@hotmail.com.

13 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado Do Amazonas com experiência em iniciação científica pelo Projeto Ciência na Escola (FAPEAM) e Projeto de Iniciação a Docência.

os autores, Bossolan (2002), Madigan *et al.* (2010), Tortora *et al.* (2005), Trabulsi e Arlthum (2005), as bactérias estão presentes em todos os ambientes dos mais simples aos mais extremos e complexos. Por essa razão que muitos estudiosos acreditam que as bactérias e as arqueas foram os primeiros seres a habitar a terra.

Os fungos (do latim, *fungi*, singular: *fungus*) são seres eucariotos e, ao contrário das bactérias, são seres vivos cujas células possuem um núcleo definido (MADIGAN *et al.*, 2010; TORTORA *et al.*, 2005; TRABULSI; ALTERTHUM, 2005). De acordo com Tortora, Funke e Case (2012), os organismos do Reino dos Fungos podem ser unicelulares ou pluricelulares sendo especificamente apenas quimio-heterotróficos, que são aqueles que necessitam de componentes orgânicos como fonte de energia e carbono. Os fungos geralmente habitam locais úmidos e quentes e podem causar doenças em plantas, animais e no homem, as chamadas infecções por micose (MADIGAN *et al.*, 2010; TORTORA; FUNKE; CASE, 2012).

Existem numerosos campos de atuação da Microbiologia. Segundo Bossolan (2002), Vieira e Fernandes (2010) estes autores dividem a Microbiologia em duas grandes áreas: Microbiologia Básica e a Microbiologia Aplicada. A Microbiologia Básica estuda desde a natureza até as propriedades dos microrganismos e está voltada a assuntos relacionados com os seguintes tópicos:

- Características Morfológicas: formas e tamanhos das células, composição química, dentre outros;
- Características Fisiológicas: as necessidades nutricionais, condições necessárias para o crescimento e a reprodução;
- Atividades Bioquímicas: o modo pelo qual os microrganismos obtêm energia;
- Características Genéticas: hereditariedade e variabilidade das características genéticas;
- Características Ecológicas: ocorrências naturais dos microrganismos no ambiente e sua relação com outros organismos;
- Potencial de patogenicidade;
- Medicina: trata dos microrganismos que causam doenças humanas
- Alimentos e laticínios: está relacionado com as doenças que podem ser transmitidas pelos alimentos, exemplos: infecções, intoxicações. Ressalta-se também aspectos positivos, com a utilização dos microrganismos na produção de alimentos, bebidas (queijos, pães, cervejas etc.);
- Na área industrial: os microrganismos são utilizados para a síntese de uma variedade de substâncias químicas, desde ácidos, como o cítrico, até antibióticos mais complexos e enzimas;

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM BRASIL IGNORADO: as concepções de ciências da natureza de acadêmicos de Pedagogia de Japurá (AM)

*Felipe da Costa Negrão<sup>14</sup>  
Priscila Eduarda Dessimoni Morhy<sup>15</sup>*

---

## Introdução

A Educação Ambiental (EA) é concebida atualmente como uma via de possibilidades para transformações de atitudes e posturas frente às crises socioambientais que a sociedade vem passando. O desenvolvimento de uma postura coerente a essa temática permite que o indivíduo se forme e contribua exponencialmente ao bem-estar pessoal, coletivo e ambiental.

No Brasil há uma rica diversidade de culturas, ambientes e modos de vida que proporcionam desenvolver uma EA metodologicamente inovadora, sendo possível a construção de pontes reflexivas para a formação de pessoas sementes<sup>16</sup> que dialogam de forma positiva na educação com as diversas realidades (culturais, ambientais e econômicas) que o país apresenta. Entretanto, falar e desenvolver práticas de EA que emancipem a humanidade para um planeta verdadeiramente sustentável, seria mera utopia? Ao pensarmos essa questão é fundamental refletirmos sobre a realidade educacional brasileira (educação básica e superior) a qual vivenciamos boa parte de nossa existência.

A educação básica torna-se reflexo de uma educação superior fragmentada, onde o pedagogo em formação apresenta carência no contato com temas e/ou assuntos que produzam conhecimento científico para resoluções de problemas ambientais, bem como não permitem interação e (re)conexão com o ambiente a partir de práticas educativas em espaços não formais de ensino, sendo estes excelentes espaços para a construção do conhecimento e a sensibilização ambiental. Sendo assim, a problemática desse estudo visa elucidar

---

14 Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Professor da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: felipe.unl@hotmail.com.

15 Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Professora do Centro Universitário do Norte. E-mail: primorhy@hotmail.com.

16 Propagam atitudes positivas em relação à natureza e as pessoas, espalham por onde passam conhecimentos científicos sem minimizar a importância do vínculo afetivo entre seres humanos e ambiente.



o seguinte questionamento: uma formação superior fragmentada pode resultar na falta de experiência, desconhecimento de práticas e legislações, impactando negativamente no desenvolvimento de atividades pedagógicas holísticas que levem em consideração o indivíduo em sua totalidade (ambiental, cultural e econômico)?

Para isso, o objetivo dessa pesquisa é compreender as concepções de ciências da natureza de acadêmicos de Pedagogia do município de Japurá (AM). A pesquisa reforça que formar novos professores é um desafio diário em um país que desvaloriza a profissão, seja na esfera econômica, política, ou ainda no campo social, estigmatizando e reduzindo a profissão docente a mera vocação. Sendo assim, existem percalços que precisam ser vencidos frente a uma nova geração de professores que tem a responsabilidade social de educar um futuro que já começa no agora.

Nossa pesquisa debruça-se em um campo pouco debatido que é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o qual contribui de forma positiva para a formação de professores em cidades e/ou comunidades longínquas, no extenso Estado do Amazonas. A coleta de dados ocorreu no município de Japurá (AM), deparando-se com inúmeras adversidades corriqueiras de cidade pequena, tais como a escassez de recursos, precariedade das escolas onde ocorrem as aulas, além da falta de investimento em saneamento básico. Contudo, frente a tudo isso, percebe-se que os estudantes do Parfor manifestam interesse e determinação em aprender sobre EA, considerando-a via de transformação social, política e econômica.

A Educação Ambiental pode e deve estar associada à ciência como base para o desenvolvimento e amadurecimento da sociedade, estando intimamente ligada às relações, experiências e vivências da própria humanidade, tanto em suas questões sociais e culturais, quanto nas relações emocionais e afetivas. A concepção de educação ambiental relacionada apenas à preservação e conservação da natureza deve ser superada, devendo-se incluir o homem como parte do meio, sujeito ativo e contribuinte para uma sociedade equânime e inclusiva.

Neste sentido, em um país com vasta territorialidade como o Brasil, existem lugares intocados cientificamente (produção do conhecimento), como é o caso do município de Japurá, que faz fronteira com a Colômbia no interior do Amazonas, Estado conhecido por sua grande biodiversidade e sua exuberância de fauna e flora, mas que ainda assim abarca inúmeros desafios para desenvolver a EA.

Por ser uma cidade longínqua, o deslocamento para Japurá pode perdurar por semanas, mas esse se torna o menor dos problemas ao se chegar na cidade, percebendo-se o quanto as condições para a construção do saber são precárias, a escassez de recursos humanos, didáticos, pedagógicos, tecnológicos,

# HORTA ESCOLAR UTILIZANDO PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS NA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO, NO MUNICÍPIO DE MARAÃ-AM

*Eliel de Oliveira Catulino<sup>17</sup>*  
*Marta Regina Silva Pereira<sup>18</sup>*  
*Andrey Azedo Damasceno<sup>19</sup>*

---

## **Introdução**

A qualidade de vida de qualquer ser vivo vai desde o grau de satisfação de necessidades nas áreas física, psicológica, bem como social (HORNQUIST, 1990). No entanto, essa definição é bastante ampla, e inclui a alimentação saudável como uma das bases, pois estabelecer uma alimentação saudável é garantir melhoria direta no comportamento de consumo de qualquer pessoa (SANTOS, 2015).

Segundo Morgado e Santos (2008), a relação direta com os alimentos também colabora para que o comportamento das crianças se direcione para produtos mais naturais e saudáveis, proporcionando um contraponto a ostensiva propaganda de produtos industrializados. Desta maneira, a formação e a adoção dos hábitos saudáveis devem ser estimuladas em crianças, pois é nesse momento de sua vida que estará formando seus hábitos, por exemplo, alimentares e atividade física, assumindo assim um papel de educação para a saúde (SANTOS, 2014).

Nesse sentido, dentre os programas existentes que servem para promover à saúde e segurança alimentar estão a implantação de hortas escolares, que além de promover educação alimentar, também auxiliam nas práticas de técnicas interdisciplinares, pois ensinam a planejar, implantar e manter ecossistemas produtivos (GARIT; PEREIRA, 2017).

---

17 Professor da Secretaria Estadual de Educação/SEDUC e Professor Formador do Parfor da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: oeliel477@gmail.com.

18 Mestrado e Doutorado em Botânica pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA) e University of Liège, Institute of Botany, Belgium. E-mail: omartinhabage@gmail.com.

19 Doutor em Biotecnologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: agronoufam@yahoo.com.br.

Ao montar uma horta na escola, Santos (2014), afirma que os professores de todas as áreas terão a oportunidade de ter um laboratório de diferentes variedades didáticas. O autor ainda destaca que através disso haverá uma interdisciplinaridade e que projetos sobre alimentação saudável, proporcionaram aos alunos a oportunidade de conhecer melhor os alimentos e experimentá-los na cozinha ou na merenda escolar, o que os auxiliará na promoção da saúde.

Muitos benefícios podem ser alcançados por meio de um projeto como a horta escolar, como exemplo o desenvolvimento da capacidade de compreensão da agricultura familiar, desenvolvimento de técnicas de cultivo relacionadas ao desenvolvimento sustentável, conservação e cuidados com o meio ambiente, trabalho em equipe, cooperação e respeito, senso de responsabilidade e principalmente a uma alimentação saudável, livre de agrotóxicos (PIMENTA; RODRIGUES, 2011). Nesse sentido, é essencial o conhecimento e a forma de cultivo de diversas plantas, como hortaliças, condimentares, medicinais, ornamentais, grãos, entre outras plantadas na horta (CRIBB, 2010).

Nesse sentido, a utilização de plantas alimentícias, em particular as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) podem ser uma alternativa de cultivo e consumo (KINUPP, 2007; KINUPP; LORENZI, 2014; VOGGESSER *et al.*, 2013), além disso, são plantas que não estão incluídas em nosso cardápio cotidiano, mas que possuem uma ou mais partes comestíveis, sendo elas espontâneas ou cultivadas, podendo ser nativas ou exóticas (KELEN *et al.*, 2015).

Kinupp e Lorenzi (2014), em seu livro incluem como PANCs, todas aquelas espécies com tubérculos, caules, folhas, botões florais, flores, pólen e frutos potencialmente comestíveis, mas que não são reconhecidas como tal em determinadas regiões.

As PANCs estão entre as fontes de alimentos que se desenvolvem em ambientes naturais sem a necessidade de insumos e da derrubada de novas áreas (BRESSAN *et al.*, 2011; KINUPP; LORENZI, 2014). Segundo Kelen *et al.* (2015), são plantas adaptadas aos diferentes ambientes, nascendo sozinhas, buscam sua reinserção natural, não precisam necessariamente ser cultivadas, e sim mantidas e manejadas de acordo com as condições de solo e interesse em sua manutenção e propagação.

Entretanto, muitas dessas plantas, embora disponíveis a baixo custo, ainda são desconhecidas e subutilizadas por uma parcela significativa da população (KINUPP, 2007; LUIZZA *et al.*, 2013). É importante destacar o papel das PANCs como alimentos funcionais em nosso organismo (microsistema) por meio de vitaminas essenciais, antioxidantes, fibras, sais minerais, que nem sempre são encontradas em outros alimentos (KELEN *et al.*, 2015).

# RESGATE DO CULTIVO E USO DAS PLANTAS MEDICINAIS NA COMUNIDADE COADY PELOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, UARINI-AM

*Antônio da Silva Laranjeira<sup>20</sup>*

*Marta Regina Silva Pereira<sup>21</sup>*

*Andrey Azedo Damasceno<sup>22</sup>*

---

## **Introdução**

O ser humano foi um instrumento que desde a pré-história faz manipulação das plantas para sobreviver, fazendo seu uso não apenas para suprir as necessidades mais urgentes, mas também na medicina, na utilização empírica ou simbólica (ALBUQUERQUE, 2005). O homem percebeu desde o início da sua existência que poderia retirar do solo muito mais que alimentos.

O uso dos recursos naturais é uma prática milenar, da qual o homem é o protagonista, ultrapassando todos os obstáculos do processo evolutivo e chegando até os dias atuais, sendo aplicada a toda população mundial (DI STASI *et al.*, 1996). Nesse contexto, os vegetais podem ser considerados um recurso fundamental que proporciona uma base viável e renovável para a vida neste planeta. Além de serem a principal fonte de alimento, ração, forragem, energia e matéria-prima para os seres humanos, as plantas possuem um histórico de utilização como medicamento fitoterápico, por diversas civilizações (AHMAD, 2010).

As plantas medicinais sempre tiveram uma grande importância terapêutica para a população. Vieira (2001) diz que o seu uso é uma prática muito antiga, sendo utilizada no tratamento de quase todas as enfermidades em civilizações passadas, pois eles detinham o conhecimento sobre os benefícios e os malefícios gerados por elas no organismo humano.

---

20 Professor formador do Parfor da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: asl@uea.edu.br.

21 Mestrado e Doutorado em Botânica pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA) e University of Liège, Institute of Botany, Belgium. E-mail: omartinhabage@gmail.com.

22 Doutor em Biotecnologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: agronoufam@yahoo.com.br.

O conhecimento aplicado pelos povos primitivos era adquirido de antepassados e faz parte de uma tradição oral passada de *curandeiro* para *curandeiro* através de gerações, desde a pré-história. No início da aplicação da botânica medicinal não havia nomes latinos, fórmulas químicas e classificações complexas, mas o conhecimento tradicional de plantas medicinais foi sem dúvida preciso e adquirido através de cuidadosa experimentação e observação por diferentes povos e culturas (SUMNER, 2000).

Nesse sentido, a fitoterapia constitui um meio de interação entre o conhecimento popular e científico, de uma maneira que não deve ser colocada em segundo plano. Ela promove o resgate e o respeito à herança cultural do nosso povo, visto que o uso de plantas medicinais já é prática consagrada pela população, o que justifica sua implantação no SUS (Sistema único de Saúde), de acordo com a “*Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) Portaria do Ministério da Saúde*”, PORTARIA Nº 971, DE 03 DE MAIO DE 2006.

Segundo Badke *et al.* (2012), muitos fatores têm colaborado para o aumento do uso de plantas como recursos terapêuticos, entre eles, o alto valor dos medicamentos industrializados, a dificuldade de acesso da população à assistência médica, bem como a tendência ao uso de produtos de origem natural. A comunidade encontra saída para algumas enfermidades recorrendo ao uso de plantas medicinais, pelo fácil acesso que muitas vezes tem disponível nos quintais de suas casas e principalmente pelo baixo custo. Fazer a utilização de plantas medicinais para cura de enfermidades requer um grande conhecimento de qual parte da planta utilizar, a forma e com que finalidade, para assim conseguir resultados satisfatórios.

De acordo com Pires (1984), planta medicinal é qualquer vegetal produtor de drogas ou substâncias bioativas utilizadas direta ou indiretamente como medicamento. A Organização Mundial da Saúde (OMS), nos últimos 20 anos, tem, gradativamente, incentivado os países em desenvolvimento a implantar programas que incorporem em seus sistemas de saúde os conhecimentos e usos da medicina tradicional local. Dessa forma, a associação do ensino de Ciências com o saber empírico torna-se necessária para relacionar o emprego e manuseio correto das plantas à prevenção e/ou cura de doenças, bem como associadas ao preparo dos alimentos. Isso pode ser realizado através da implantação de hortas medicinais e condimentares em lugares públicos ou privados, que terão a finalidade de suprir as necessidades do público menos favorecido.

A implantação de hortas viabiliza ações importantes como debates, estudos, atividades sobre as questões ambientais, alimentares e nutricionais, além de pesquisas diversas; proporciona um trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso, inter e transdisciplinar, promovendo descobertas e

# IDENTIFICAÇÕES DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PASTOR ALCEBÍADES, MARAÃ-AM

*Raimundo Maksoud da Silva Reis*<sup>23</sup>

*Andrey Azedo Damasceno*<sup>24</sup>

*Marta Regina Silva Pereira*<sup>25</sup>

*Joco Rocha da Silva*<sup>26</sup>

*Paloma Kaline de Souza*<sup>27</sup>

---

## Introdução

Em muitos países e principalmente no Brasil, a Educação Ambiental – EA é uma proposta para a solução da problemática ambiental, segundo Dias (2003), “Educação Ambiental é um processo pelo qual as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade”. A partir dela é possível sensibilizar as pessoas para que percebam a importância da participação de cada um, cada uma na busca para melhoria da qualidade de vida consigo e com o meio ambiente. Perceber a necessidade de mais informações aos moradores da comunidade sobre Educação Ambiental para assim incentivar, a busca por uma boa qualidade de vida, desenvolvimento local e sustentabilidade ambiental.

Embora os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” datem de 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, os rumos da Educação Ambiental começam a ser realmente definidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, onde se atribui a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional. Em 1975, lança-se em Belgrado (na então Iugoslávia) o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e orientações para o futuro. Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental

---

23 Professor formador do Parfor na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: ma.ks.2@hotmail.com.

24 Doutor em Biotecnologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: agronoufam@yahoo.com.br.

25 Mestrado E Doutorado em Botânica pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA) e University of Liège, Institute of Botany, Belgiun. E-mail: omartinhabage@gmail.com.

26 Professor formador do Parfor na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: sinapisida\_rocha@hotmail.com.

27 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado Do Amazonas com experiência em iniciação científica pelo Projeto Ciência na Escola (FAPEAM) e Projeto de Iniciação a Docência.

sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a UNESCO e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (Pnuma).

Adotou-se como referencial teórico- metodológico, a teoria crítica em sua perspectiva histórica, já que se considera que tal viés subsidia tanto a superação de visões homogeneizadoras e reducionistas, quanto a alienação provocada pela ideologia dominante no âmbito da ação teórica e prática da EA.

O método por excelência da teoria crítica é a dialética, destacadamente em sua formulação a partir de Marx, que pode ser apresentada muito resumidamente como sendo um caminho de pensar e agir relacional e integrador voltado para o entendimento das múltiplas denominações e contradições que definem a história, num contínuo movimento, e para a transformação social, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica (LOUREIRO, 2005, p. 327).

A Educação Ambiental crítica exige uma nova postura do educador, precisa de um mediador e não mais de um transmissor de conhecimentos, necessita de um profissional aberto ao diálogo, à escuta de seus alunos (de suas opiniões, verdades e anseios). A E.A. ainda é pouco valorizada pela sociedade contemporânea e pouco discutida no espaço da educação formal: a escola. A E.A apresenta a necessidade de: “fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transformação social” e sua perspectiva “se apoia na práxis, em que a reflexão subsidia a ação e está traz novos elementos para a reflexão” (SILVA, 2008). Depois do encontro de 1977 – firmado pelo Brasil – que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo. Na década de 1970 a sociedade brasileira viveu um período de repressão política e censura por conta do regime autoritário vigente e também sob a pressão de políticas desenvolvimentistas internacionais. A esse respeito, Sato (2002, p. 48) afirma:

O Brasil encontrava-se sob um governo militar que restringia o debate político e as ações coletivas. A temática social não fazia parte da pauta educacional e cultural, muito menos da ambiental. Por sinal, o ambientalismo, de certa forma, representava um obstáculo à consolidação da nova “ideologia nacional”: a busca desenfreada do desenvolvimento econômico, batizada de “o milagre econômico”.

A Educação Ambiental aparece no Brasil desde 1973, como atribuição da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no entanto, é principalmente nas décadas de 80 e 90 que ela ganha força estimulada por todos os

# DOCÊNCIA NO PARFOR COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL PROMOTORA DE MUDANÇA NA REALIDADE DOS MUNICÍPIOS AMAZÔNICOS

*Marcelo Cutrim Moreira de Castro*<sup>28</sup>

---

## **Introdução**

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) é um dos, se não o maior plano de transformação da educação feito nas últimas décadas, pois atinge a base da educação que são os alunos do ensino fundamental e médio, ainda que estes não sejam *a priori* o alvo do plano e sim os seus professores. Este plano gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em conjunto com as secretarias de educação dos estados e municípios e as IES públicas tem uma característica muito peculiar que é a capacidade de formar e capacitar esses profissionais da educação que até então não possui a qualificação adequada (BRASIL, 2009). Com a formação dos professores da rede pública seja licenciatura, segunda licenciatura ou formação pedagógica, os primeiros a serem impactados e colherem os frutos são seus respectivos alunos que passam a contar com um professor mais preparado.

Muito tem sido feito nos últimos anos para fomentar, incrementar e subsidiar as Instituições de Ensino Superior (IES), mas guardada as devidas proporções, pouco foi feito na educação básica. No ano de 2019, o Parfor registrou um total de 478 turmas em andamento, nas quais estavam matriculados 14.187 discentes (CAPES, 2020). Uma das principais observações do Parfor é sua capacidade de reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço (SOUZA, 2014). Mesmo sendo considerado por muitos gestores de políticas públicas educacionais uma iniciativa formativa diferenciada, ainda apresenta dilemas e tensões a serem superados. O resultado disso foi um aumento no

---

28 Graduado em Ciências Biológicas em 2004. Mestre e Doutor em Entomologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (2007). Atuou como docente em níveis de Graduação e Pós-Graduação em várias IES e atualmente na Semed/Manaus. E-mail: marcelocutrim@gmail.com.



número de docentes com maior titulação, com atuação em projetos de extensão, com maior número de publicações científicas cumprindo o tripé extensão, ensino e pesquisa, mas estes e seu conhecimento ficam restritos e limitados aos muros de suas respectivas IES.

Uma das formas deste conhecimento chegar à sociedade é através dos cursos de licenciatura que por meio de seus alunos, professores da educação básica, realizam a função de ponte para que este conhecimento produzido dentro da academia retorne a sociedade e alcance a base da educação. Porém, exatamente nesse momento há uma problemática e um dos gargalos do sistema educacional brasileiro que é a diminuição do quantitativo de licenciados sendo formados ao longo dos últimos anos o que representa um impeditivo de melhoria na educação básica. De igual modo como fator limitante é o fato de existir professores ministrando disciplinas fora da sua área de formação.

Atuo há mais de 15 anos na educação básica e sempre observei que uma melhor formação e capacitação dos professores é algo fundamental para melhoria do sistema educacional básico na ideia de que tendo alunos com melhor formação na educação básica, o mesmo ocorreria no ensino superior como resultado de um efeito cascata. O Parfor veio ao encontro deste meu anseio e constatação e passou a ter minha admiração maior quando tive a oportunidade de começar a participar a ministrar aulas em alguns municípios do Amazonas, a partir de 2013, e detectar a efetividade e a real transformação que o mesmo gerava na rede de educação básica destas cidades.

Tive estas oportunidades no curso de Ciências Biológicas ministrando disciplinas de Biologia Celular, Vertebrados I e II, Educação Ambiental, Invertebrados I nos municípios de Marã, São Gabriel da Cachoeira, Borba, Envira, Fonte Boa e Manicoré e no curso de Educação Física com a disciplina de Fisiologia Geral também no município de Marã.

## **Percepções docentes**

Toda vez que os saberes da experiência estiverem interagindo com a escolarização pessoal, com a aquisição de conceitos, com a análise de resultados, compreensão racional do contexto educativo, tanto mais próximo o professor estará da possibilidade de se constituir um profissional qualificado, atualizado, consciente de suas responsabilidades pessoais e profissionais (BOSCHETTI, 2017). Os professores que ministram aulas no Parfor são em sua maioria da capital Manaus, ou de outros municípios do Estado do Amazonas, e isso serve de encontro para compartilharem experiências e trocas educacionais. Corroborando o que foi exposto acima, Silva (2018) relata o mesmo fato no Parfor do município de Marã.

# O APRENDER NO ATO DE ENSINAR: experiência pedagógica em Japurá, Amazonas

*Ronnie Mendes Melo*<sup>29</sup>

---

## Introdução

Como professor acredito que aprendemos muito com as nossas vivências pedagógicas<sup>30</sup>, acredito que sair da zona de conforto sempre nos trará aprendizagem. Em janeiro de 2020, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, tive a oportunidade de ministrar uma disciplina no curso Superior de Licenciatura em Educação Física: Didática, Estrutura e Organização da Educação Física na Educação Básica em Japurá – AM, cidade distante 743 km em linha reta de Manaus. O município recebe esse nome devido ao rio Japurá, afluente do rio Solimões e um dos mais importantes rios do estado.

Confesso que não tenho muita experiência em viagens fluviais, e de alguma forma foi uma excelente terapia e oportunidade de elevar o meu capital cultural<sup>31</sup>. A troca de informações com os alunos e com o povo que tive oportunidade de conviver, foi uma experiência fantástica.

Essa experiência iniciou com uma viagem aérea de Manaus para Tefé dia 24 de janeiro de 2020. Nesta data sai de casa e fui para uma rápida reunião

---

29 Professor de Educação Física atualmente é coordenador de esportes – COORDESP, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED, é mestrando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario – UNR – Argentina. E-mail: ronnie.melo@semed.manaus.am.gov.br.

30 A este respeito Arroyo (2010, p. 124), diz que “Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício”.

31 Bourdieu, conforme afirma Silva (1995, p. 24) discorre e amplia a discussão, destacando que o Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura – num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas etc. – que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca – no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial – de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder.

pela manhã na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED. Diferente da minha rotina dos outros dias, me deslocuei para a Secretaria Municipal, utilizando o transporte alternativo – carro de aplicativo. Após a reunião segui caminho para o aeroporto Internacional de Manaus Eduardo Gomes. Neste trajeto de viagem, tive a feliz coincidência do motorista do aplicativo enviado ser um amigo da juventude, o que me rendeu um diálogo a respeito de épocas passadas. Já nas dependências do aeroporto de Manaus caminhei em direção ao balcão da empresa aérea para realizar o check-in. Embarquei na aeronave pontualmente na hora marcada e segui viagem para o município de Tefé. Durante este trajeto estava motivado com a oportunidade de lecionar para acadêmicos do ensino superior da Parfor-UEA-Japurá, e desta maneira concretizar nossa função social de ser professor.

### **O caboclo – pelos caminhos do rio<sup>32</sup>**

Chegando em Tefé, peguei um táxi e fui para o hotel. Descansei e pela tarde, fui ao Porto da cidade comprar a passagem para Japurá, pois, no dia seguinte nas primeiras horas da manhã iniciaria minha viagem para cidade. Assim que comprei o bilhete o tempo mudou e começou um temporal que só terminou pela madrugada quase na hora da saída da lancha. Na viagem até Maraã fui na companhia da amiga Floramara – professora responsável pela mesma disciplina em Maraã, este momento foi muito bom pois, houve uma excelente troca de experiências e até detalhes da operadora de celular que presta serviço no município de Japurá. A colega Floramara foi de uma enorme ajuda, mostrando o seu profissionalismo, ética e compromisso com a educação com dicas pedagógicas fundamentais.

Na viagem de Maraã até Japurá fui sentado sozinho aproveitando as belezas da nossa região e observando as características de cada comunidade. Em um certo momento resolvi ir ao banheiro e quando ia voltando para o meu lugar uma jovem senhora me indagou: – O senhor é professor do Parfor? Dei um rápido sorriso e perguntei como ela sabia. Ela respondeu assim: Professor Japurá é uma cidade pequena todo mundo se conhece e o senhor é o único estranho aqui na lancha.

Aproveitamos uma hora de viagem restante e conversamos muito. Ela me falou que também era professora e que estava vindo de uma universidade do Mercosul onde teria defendido sua dissertação de mestrado. Ela como professora me explicou com detalhes as dificuldades e anseios do povo de Japurá. Contou sua trajetória de professora concursada e suas idas para os módulos

---

32 No Amazonas uma das possibilidades de transporte de passageiros é fluvial, realizado pelos braços dos nossos rios. O caboclo do Amazonas tem como estradas os nossos rios.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: a Educação Física adaptada para o convívio social em escolas públicas do município de Marã

*Claylton Cardoso dos Santos<sup>47</sup>*

---

## **Introdução**

Eu, Claylton Cardoso dos Santos, com registro profissional no conselho regional de Educação Física (CREF) 3563-G AM, ministrei a disciplina, Educação Física adaptada, no Curso de Educação Física – Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através do processo seletivo simplificado PSS. Durante três meses antes de iniciar o terceiro período, fizemos várias reuniões com a coordenação do curso para traçar estratégias para que pudessemos desenvolver da melhor maneira possível à parte metodológica e didática durante os quinze (15) dias de aulas ministrado por cada professor. As reuniões serviam para repassar informações de como era a dinâmica do curso, as formas de avaliação, a adaptação com as turmas, os trabalhos em sala de aula e os festivais que devíamos organizar ao final de cada disciplina.

Um dos principais pontos da nossa reunião com o coordenador do curso eram as dificuldades de logística para MARAÃ e JAPURÁ por conta da distância e a realidade que iríamos enfrentar durante o período de aulas. Isso com certeza ajudaria e muito no processo de preparação tanto dos materiais como o psicológico para enfrentar os dias de viagens e de estada nos municípios citados. As aulas e cronogramas foram desenvolvidos em base nas informações repassada pela coordenação como: ementa, cronograma diários, modelo de trabalhos e provas, frequência, relatórios, prestação de contas e como organizar um festival dentro da disciplina que gera projeto de extensão com certificação aos alunos no final da disciplina.

---

47 Aluno de Mestrado em Atividade Física e Desporto pela Universidade da Madeira (UMA) – Portugal. Possui Pós-Graduação em Educação Física Escolar pela Faculdade La Salle de Manaus (2014). Atualmente é assessor técnico da Universidade do Estado do Amazonas. Professor Voluntario na Universidade do Estado do Amazonas nas Disciplinas: Didática do Voleibol, Didática do Basquete, Educação no ensino médio. Professor do programa de formação de Professores da educação básica (Parfor 2019/1, 2019/2, 2020/1). E-mail: ccsantos@uea.edu.br.

## **A viagem**

A viagem para o município de Marã – AM, dura dois dias, saindo de avião ou lancha para Tefê – AM. No dia seguinte se pega uma lancha com destino ao município citado por volta das 7 horas.

## **A disciplina Educação Física adaptada**

A Inclusão Escolar aparece como sendo uma necessidade de assegurar os direitos das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) uma educação de qualidade. Atualmente as metodologias utilizadas pelos profissionais que atuam neste campo nem sempre atendem as crianças em seus aspectos biopsicossociais (LOPES, 2010). A busca por uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças dos educandos, vem tornando-se um dos principais objetivos dos envolvidos no contexto da Educação, principalmente considerando o paradigma educacional vigente, que visa a prática da educação inclusiva na diversidade das salas de aula.

No entanto, no Brasil alguns profissionais ainda têm resistido à inclusão escolar, especificamente no que se refere à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. A Educação Física como componente curricular obrigatório compõe a proposta curricular da educação básica em nosso país. Os professores que ensinam esta disciplina no ensino regular têm papel fundamental nesta problemática, pois, sua função é assegurar o desenvolvimento integral de crianças com NEE em nossa sociedade (LOPES, 2007).

## **Direitos garantidos por legislação aos alunos com necessidades educativas especiais**

Consideram-se alunos com NEE, os que exigem recursos ou adaptações no processo de ensino/aprendizagem por exibirem determinadas condições específicas (físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais ou qualquer combinação destas), e podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (CORREIA, 2008).

# HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS NOVAS LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: um debate a partir da experiência no Parfor/AM

*Luciano Everton Costa Teles<sup>48</sup>*

---

## **Considerações iniciais**

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) surgiu da necessidade de ofertar cursos de formação superior direcionados aos docentes que já atuavam na educação básica, mas que ainda não possuíam um diploma de graduação na área de sua atuação (1ª Licenciatura). Da mesma forma, através do referido programa, professores que tinham formação em uma dada área/disciplina específica e que acabavam por trabalhar em outras áreas/disciplinas, tinham a oportunidade de ter uma segunda licenciatura.

Nesse ano de 2020, o Parfor está completando os seus 10 anos de atividade e a Universidade do Estado do Amazonas, em parceria com o Governo Federal e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, vem prestar contas à sociedade por intermédio desta coletânea de artigos que tem como finalidade comunicar as pesquisas e os relatos de experiências ao longo desses anos no âmbito do programa.

E foram 10 anos plantando sementes nas terras das calhas dos rios Solimões, Madeira, Negro, Japurá, Juruá, entre outros. E de ano em ano, a cada semestre, o compromisso de regar e cuidar de tais plantações até que viessem dar bons frutos. E que frutos! Turmas que concluíram, professores que se formaram e que, nesse mundo que é o Amazonas, nas mais diferentes sedes e comunidades, estão atuando e difundindo a seiva do conhecimento produzido e adquirido durante o curso realizado no âmbito do Parfor.

Nesse sentido, e considerando esses 10 anos de programa, e também de atuação como docente da Universidade do Estado do Amazonas, ministrando disciplinas ligadas à História nos diversos municípios do Estado, o presente artigo visa contribuir com o debate acerca da História, da consciência histórica

---

48 Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas – CEST. E-mail: lcteles@uea.edu.br.

e das novas linguagens incorporadas ao processo de ensino de História. Para isso, vamos partir de dois relatos de experiências, ou seja, de duas disciplinas que foram ministradas no Parfor: uma em Manacapuru, chamada de História da África e Africanos no Brasil, e a outra em Nova Olinda do Norte, intitulada Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nas duas disciplinas ministradas, tratamos de conduzir as discussões tendo como base as novas linguagens no processo de ensino-aprendizagem e a consciência histórica.

## **A disciplina histórica: quebrando a visão tradicional e popular**

A História enquanto disciplina é vista de uma forma um tanto equivocada e uniformizada. A visão tradicional e popular que se tem da História é de uma disciplina chata, entediante, monótona e decorativa. Sublinha-se sempre que possível, e em grande medida, que ela trata de nomes, datas, fatos, sobretudo diplomáticos, religiosos e políticos. Há ainda quem aponte a distância entre os conteúdos históricos e a realidade mais local e imediata dos cidadãos e dos estudantes. Selva Guimarães Fonseca, por exemplo, através da análise de currículo, livros didáticos e práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, salientou que a “história tradicional” tem certa predominância, privilegiando como assunto a ser trabalhado:

As grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes religiosos, generais, grandes proprietários. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da história. Assim, a história tradicional estudava os grandes acontecimentos diplomáticos, religiosos e políticos do passado. Privilegiava o estudo dos fatos passados que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva (2009, p. 53).

Certamente essa visão da História se propagou, e continua se espalhando nas mais diferentes partes do país, especialmente pelo fato de existir na sociedade diferentes formas e espaços por onde os acontecimentos históricos são veiculados e difundidos, ganhando diferentes sentidos e significados, inclusive “elaborações da História sem forma científica” (CARDOSO, 2008, p. 158). E, nesses espaços, incluindo o espaço escolar, essa perspectiva “tradicional” ganhou corpo e se popularizou.

Portanto, cabe salientar que não se aprende história somente nas escolas, mas também nos cinemas, nos jornais, nas revistas, nas minisséries, nas músicas, nos teatros e nas imagens. Sobre isso, Leda Potier asseverou que “não aprendemos História apenas ouvindo nossos professores falarem durante as aulas do ensino básico ou superior” (2014, p. 15), mas sim na vida cotidiana.

# VIVER A HISTÓRIA, CONTAR A HISTÓRIA PARA ENSINAR HISTÓRIA: relato de experiência na disciplina Metodologia do Ensino de História para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais no Parfor/UEA

*Rhaisa Christie Graziella de Souza Laranjeira<sup>55</sup>  
Adriana Maria Barbosa Guimas<sup>56</sup>*

---

## Introdução

Num período extenso da história da formação de professores no Brasil, as aprendizagens da educação básica estavam focadas em competências e habilidades essenciais, como leitura, escrita e operações matemáticas simples. Nesse cenário, a formação de professores estava voltada ao conhecimento teórico das habilidades a serem ensinadas, e ter o conhecimento era o suficiente para ensinar.

Os princípios da educação democrática e cidadã advindos da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 iniciaram um novo processo de pensar a educação e a formação de professores. Para esse novo aluno cidadão, necessitamos de um novo professor, que além de olhar para o processo educativo como um momento de emancipação e libertação, também considere que todas as áreas de conhecimento são parte integrante e indispensável para construção da cidadania crítica e responsável. Assim,

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] (FREIRE, 1980, p. 39).

---

55 Mestra em História Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, trabalha no setor de formação continuada no Programa de Tutoria Educacional na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus). E-mail: rhaisa.laranjeira@semed.manaus.am.gov.br.

56 Pedagoga, especialista em coordenação pedagógica. Atualmente, trabalha com formação continuada em serviço de professores na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus). E-mail: adriana.guimas@semed.manaus.am.gov.br.



A primeira experiência na docência de professores acontece quando ainda estamos no papel de alunos. Muitas vezes, imersos em nossas experiências de discentes, vamos nos construindo como docentes. E, em nossas histórias de aprender como alunos, buscamos a referência do ensinar em nossas vivências. Fundamentado nisso, o relato de experiência apresentado transita nestes três universos: o do aprender, o do ensinar e o do aprender para ensinar; de ser aluno para ser professor, de fazer de nossas histórias e do ensino de história uma prática de protagonismo e libertação do outro.

Este trabalho é um relato de experiência sobre o desenvolvimento da disciplina Metodologia do Ensino e Aprendizagem da História na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (PFR10807), que foi ministrada para duas turmas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no período de 15 a 23 de janeiro de 2020, na Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, no município de Santo Antônio do Içá-Amazonas.

Foram cumpridas 60 horas/aula, destinadas ao desenvolvimento do conteúdo teórico e prático, e oito para o desenvolvimento de Atividades Integradoras. O objetivo principal da disciplina era promover aos acadêmicos de Pedagogia a formação básica necessária dos conteúdos de Metodologia do Ensino e Aprendizagem de História, visando a construção do conhecimento dos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As turmas eram formadas por estudantes da zona urbana em questão e por descendentes de povos indígenas como os Ticuna, os Kokama, os Kaixana e os Kanamari. Alguns desses alunos apresentavam dificuldades na escrita da língua portuguesa. Cada turma tinha, em média, 50 alunos matriculados e frequentes, grande parte dos quais já trabalhava como professores da rede pública de ensino do município. A idade média do grupo era de 25 a 50 anos, sendo bem diversificada com relação aos gêneros.

## **O que aprender para ensinar: currículos que se entrecruzam**

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia sinalizam, como uma das bases de estudo e no que tange aos primeiros anos de escolarização, o desenvolvimento de habilidades concernentes ao trabalho didático com conteúdo em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física, mediadas pelo estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas e de processos de organização do trabalho docente (BRASIL, 2006, p. 3).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consta que os estudantes devem desenvolver competências e habilidades para resolver demandas

# APRENDENDO HISTÓRIAS NA LEITURA DO MUNDO AMAZONENSE: identidade e cultura em disciplinas de conteúdo regional do Parfor/UEA, no município de Marañ-AM

*Bruno Miranda Braga*<sup>57</sup>

---

## **Introdução: a realidade amazônica e seu contexto histórico**

Enorme, misteriosa, diversa, biodiversa, “pulmão do mundo”, “longe” remota, enigmática, querida, são alguns dos predicativos que sempre são atrelados a Amazônia, geralmente são visões exteriores de pessoas que jamais se quer estiveram por aqui. O difícil acesso e as informações distorcidas e um tanto sensacionalistas criaram um “tipo ideal” de Amazônia intocável, inacessível para alguns, ou até mesmo assustadora. Talvez por esse discurso, ensinar história em contexto amazônico ganha uma dimensão que transcende as propostas didáticas. Formar professores na hinterlândia do Amazonas, se torna um delicioso desafio na qual nós professores, e os nossos “professorandos<sup>58</sup>” juntos construímos nosso conhecimento a partir especialmente da realidade local e da leitura do mundo como nos propôs o educador Paulo Freire.

O relato apresenta aspectos metodológicos da realização das disciplinas de História e Cultura Indígena e Cultura Amazônica, ministradas no curso de Licenciatura em História junto ao Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica-Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Ensinar história e formar professores de história no Amazonas implica uma intrínseca relação com o local, com o regional. Isso se mostra ainda mais necessário quando a disciplina mensura o mundo amazônico. Amazonas: um mito, uma lenda, um grande rio mar, mulheres que lutavam com arco e

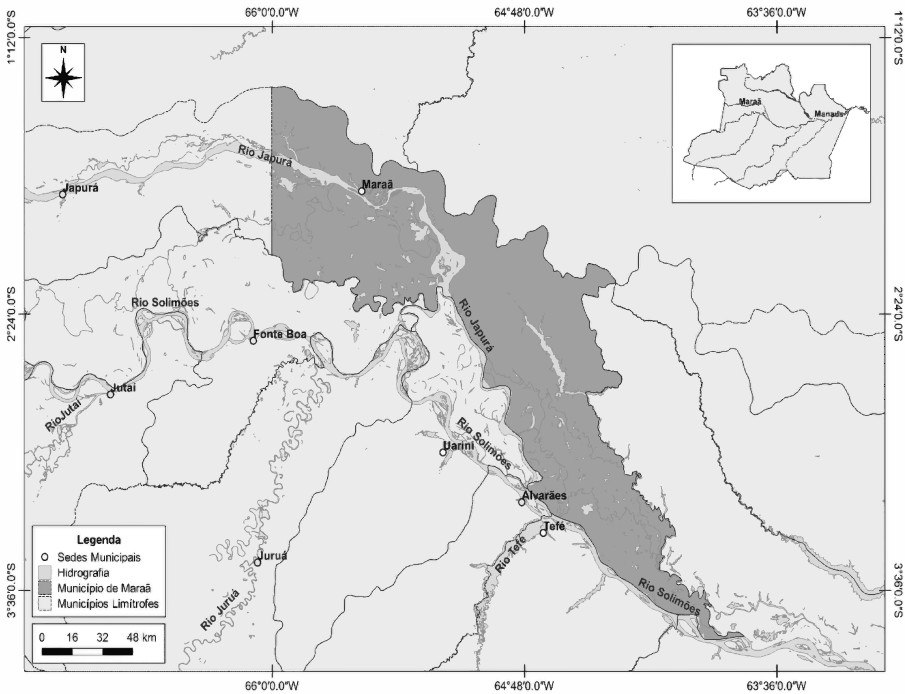
---

57     Doutorando em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Graduado em História (UNINORTE, 2013) e em Geografia (UEA, 2017). Atualmente é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq, pesquisando sobre a história indígena do Amazonas. Membro do Núcleo de Estudos em História Social da Cidade – NEHSC. E-mail: brunomirandahistor@hotmail.com.

58     Utilizo essa nomenclatura para designar os alunos do Parfor. Diferente dos demais alunos de graduação regular, esses alunos já assumem a docência, já são professores da Educação Básica, em geral em comunidades ribeirinhas mais distantes da sede municipal. Seria a meu ver, pouco oportuno referi-los como acadêmicos, graduandos ou alunos.

flechas na mão e cortava o seio para melhor apoiarem seus arcos, segundo o relato um tanto fantasioso de Frei Gaspar de Carvajal, cronista da expedição de Francisco Orellana, que primeiro denominou o grande rio que nomeia o estado, estado: Amazonas uma das 26 unidades federativas do Brasil, localizado no centro da Amazônia Brasileira, abarcando o extremo norte e a tríplice fronteira do país.<sup>59</sup>

**Figura 1 – Mapa de localização de Maraã com destaque a sua distância relativa à capital do estado, Manaus**



Fonte: Elaborado pelo geógrafo Me. João Carlos Ferreira para este artigo (03/2020).

O município de Maraã, situado na Microrregião do Japurá, na Região do Triângulo Jutai/Solimões/Juruá, distante da capital 892 km, com uma população de 18,186 habitantes, de acordo com o IBGE/2018, completou, em 25 de março de 2020, 51 anos de emancipação. Um município relativamente

59 O Amazonas além de estar no centro da Amazônia brasileira, abarca a chamada região da “Cabeça do cachorro”, região esta localizada no extremo noroeste do norte do Brasil sendo fronteiriço com a Colômbia e a Venezuela. Considerada por muitos como a “região mais longínqua” do país, com duas tríplexes fronteiras: a primeira em São Gabriel da Cachoeira unindo o Brasil a Colômbia e a Venezuela, a segunda, localiza-se mais abaixo, no município de Tabatinga aproximando o Peru, e a Venezuela.

# LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I COM AUXÍLIO DE METODOLOGIAS HÍBRIDAS, NO CURSO DE MATEMÁTICA DO PARFOR, EM SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ, MUNICÍPIO DO ESTADO DO AMAZONAS

*Francisco dos Santos Nogueira<sup>61</sup>*

---

## **Introdução**

Este relato de experiência tem como objetivo primordial descrever a experiência obtida quando da ministração da disciplina Leitura e Produção Textual I com o auxílio de metodologias híbridas, no Curso de Licenciatura Plena em Matemática, cuja realização se deu no período de 20 a 30 de julho de 2019, em Santo Antônio do Içá, município ao sudoeste do estado do Amazonas. Com base nas ações de ensinar e aprender, apresenta-se este relato de experiência.

O Curso de Graduação em Matemática pertence ao Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Parfor), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem a finalidade de induzir e fomentar a oferta de educação superior.

Este relato de experiência teve a participação de 32 alunos regularmente matriculados na disciplina Leitura e Produção Textual I, componente do currículo do Curso de Matemática, na qual se aplicou como estratégia de ensino metodologias híbridas. A opção de trabalhar no processo de ensinar e aprender com metodologias híbridas, diferente das tradicionalmente usadas em sala de aula parte várias avaliações em torno das metodologias tradicionais. Diante dessas avaliações, percebeu-se a necessidade de ter instrumentos que melhor se fizesse compreender leitura e produção textual, uma vez que são correntes paralelas que funcionam como elo na construção da comunicação do ser humano.

---

61 Professor – Rede Municipal de Educação e Desporto (SEMED). Doutor em Literatura Regional pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: francisco.nogueira@semed.manaus.am.gov.br.

Ensinar leitura e produção textual para áreas das Ciências Exatas, como a Matemática, embora pareça não necessitar de leitura e produção textual, precisa dos mecanismos de compreensão da leitura para poder interpretar os enunciados dos seus problemas conforme a língua materna de cada um. Diante do exposto, foi estabelecido além do já apresentado objetivo principal que é descrever a experiência obtida quando da ministração da disciplina Leitura e Produção Textual I com o auxílio de metodologias híbridas, no Curso de Matemática, os objetivos da experiência são: a) Aplicar metodologias híbridas no ensino da disciplina Leitura e Produção Textual I, para a motivação da aprendizagem de alunos do 2º período do Curso de Licenciatura Plena em Matemática; b) Descrever o percurso das metodologias híbridas no processo ensino e aprendizagem em leitura e produção de texto; c) Discutir os resultados obtidos na aplicação das metodologias híbridas, quanto à aprendizagem dos alunos do Curso de Matemática, em relação a leitura e produção textual.

## **Leitura e Produção de texto**

Escreveu Freire (2008, p. 20) que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela”. Assim como Freire (2008), Pinheiro (2016, p. 11) se posiciona sobre a leitura de mundo como:

uma atividade realizada desde os primeiros anos de vida. Ao nascer, já se está condicionado à leitura de mundo. Aprendemos a falar e a comunicarmos oralmente de forma espontânea. Através das interações sociais, obtemos a necessidade de nos comunicarmos e de nos relacionarmos com o mundo. Para isso, utilizamos diversos meios, como: gestos, sons, olhares e a fala. Já a capacidade de ler e escrever são adquiridas mais tarde.

Considerando o modo de pensar de Freire (2008) e Pinheiro (2016), a leitura de mundo concebe ao ser humano a uma leitura experiencial, somente a partir da aprendizagem formal da palavra, ou seja, ler e escrever, é possível reescrever e transformar o mundo diante de uma prática consciente de leitura e escrita. Ler e escrever são os mecanismos mais importantes para o ser humano se tornar um ser social. Relata Costa e Salces (2013, p. 10-11) que:

Vivemos em uma sociedade letrada na qual a leitura e a escrita são a base da comunicação e habilidade fundamentais de interação com o mundo em que estamos inseridos, podendo ser consideradas condições necessárias para sobrevivência. [...] As experiências de leitura permitem, portanto, que o leitor se torne mais autônomo e competente.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: interface com a práxis docente no estágio supervisionado, Letras, Língua Portuguesa – Parfor, Itacoatiara-Amazonas

*Joelma Monteiro de Carvalho*<sup>63</sup>

*Maria de Fátima Dantas de Figueiredo*<sup>64</sup>

---

## **Introdução**

O presente trabalho refere-se às experiências vividas durante o período da práxis pedagógica do Estágio Supervisionado II, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pelo programa de formação de professores Parfor, no município de Itacoatiara/AM. A turma é formada por 39 acadêmicos, professores de três municípios, sendo de Itacoatiara, área rural de Novo Remanso, Rio Urubu e Lindoia; do município de Nova Olinda do Norte, comunidade rural do rio Mossoroça e do município de Boa Vista do Ramos, todos pertencentes ao estado do Amazonas.

No cenário educacional, a Universidade do Estado do Amazonas, no município de Itacoatiara, possui um Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT), que abriga cursos de licenciatura, tecnologia e bacharelado, sendo que os cursos de formação para professores Parfor funcionam, também, nas dependências do referido centro, que conta com restaurante universitário, biblioteca e laboratório de informática.

Nesse viés, este relato analisa a praxiologia junto aos acadêmicos de licenciatura no curso de Letras Língua Portuguesa, por ocasião do estágio supervisionado II, como requisito do curso. Destarte, o estágio se caracteriza como “uma etapa indispensável na formação de docentes, para que conheçam e convivam entre a realidade presente nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33). Destarte, o estágio é identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como teóricos, que a

---

63   Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Turismo e Hotelaria, área de concentração Semiótica – Comunicação – (UNIVALI). Mestrado em Letras e Artes pela Universidade do Amazonas (UEA). E-mail: jcarvalho@uea.edu.br.

64   Pós-Graduada em ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA e DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR pela Faculdade Thárh e GESTÃO ESCOLAR pela UFAM, pós-Graduada em Direito do Trabalho pela Escola Brasileira de Direito, possui graduação em LETRAS pela UNIVERSIDADE DO AMAZONAS (1990). E-mail: proffatimadantas@hotmail.com.

profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais teóricos, “na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Neste sentido, objetivamos relatar as experiências vivenciadas na disciplina do Estágio II, destacamos o trabalho desenvolvido na turma ITD16-T01, do curso de licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, com trinta e nove estagiários, os quais tiveram todo acompanhamento, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação – MEC/ Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, interligado com as normativas do Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CP 028/2001, de 02 de outubro de 2001; Resolução CNE/CP2, de 19/02/2002; Resolução CNE/CP2, de 01/07/2015 (UEA, 2015). Neste viés, o estágio II está alicerçado na vivência, de modo a expandir as experiências, de educar, verificadas no Estágio Supervisionado I, desta vez, no campo do ensino médio.

Destacamos ainda, o procedimento da sequência didática, (SD) ancorada nas etapas: gênero, leitura verbo-visual, oralidade, análise linguística/Semiótica e produção textual e escrita, conforme Dolz Noverraz e Schneuwly (2004). A sequência didática usada como metodologia interliga os conteúdos do ensino da linguagem; relacionando os conteúdos estudados no decorrer do curso de licenciatura em Letras, aliando a teoria e o exercício de práticas de forma crítica, reflexiva e significativa ao aprendiz. Na praxiologia relacionamos a construção didática numa tríade a partir do contexto observado do antes, durante e depois do estágio.

De tal modo, esse relato desvela a experiência no campo do Estágio, Letras, Língua Portuguesa, contribuindo para os futuros estagiários do programa de formação de professores no âmbito do Parfor. Destarte, orientado pelas premissas adotadas no estágio supervisionado da UEA, em que boa parte dos professores são oriundos de vários municípios do estado do Amazonas, com diversidades culturais emergente, mas que convergem para o mesmo ideal, de melhor qualificação profissional.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo relato de experiência sobre o Estágio Supervisionado II – Ensino Médio, na turma ITD16-T01, do curso de Letras, Língua Portuguesa – Parfor, com 39 estagiários, professores em formação no município de Itacoatiara, estado do Amazonas. Geograficamente, o município de Itacoatiara está localizado na Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas, com 101 337 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019. A cidade foi povoada em 1655 pelo Padre Jesuíta Antônio Viera.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA E A LUDICIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: reflexões através do Parfor em Tefé-Amazonas

*Thaila Bastos da Fonseca*<sup>65</sup>

---

## **Introdução**

As atividades lúdicas são necessárias, pois facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento social e cultural, como também promovem o processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento. Neste sentido, possibilitar e oportunizar aos professores da rede pública estadual de ensino esta metodologia significa romper com paradigmas tradicionais que perpetuam até hoje no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

O ensino do inglês nas escolas está voltado em organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos poucos significativos para os alunos ou de pequenos textos, que muitas vezes são descontextualizados de suas realidades. Quando não, são seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia e repetição mecânica. Diante desta problemática, questionamos: As atividades lúdicas podem ser um recurso metodológico eficaz no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e ao aprimoramento da prática pedagógica?

Essas atividades são relevantes, pois é na educação básica que a maioria dos estudantes passam a ter o primeiro contato com a língua estrangeira. De acordo com esta perspectiva, este encontro acaba gerando um impacto linguístico, assim trabalhar de forma lúdica pode proporcionar um aprendizado prazeroso e significativo fomentando no alunado o interesse em aprender uma língua estrangeira, como também facilitar o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar.

---

65 Licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA); Licenciada em Letras-Língua Inglesa (CEST/UEA/Parfor); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (CEST/UEA); Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA); Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC-TEFÉ). E-mail: thailabastos@yahoo.com.



Além do mais, auxilia o professor na sua prática pedagógica, diversificando as aulas de inglês, pois, muitos dos educadores que ministram esta disciplina não possuem formação na área que atuam e isso contribui para uma prática mecanizada e tradicional, prevalecendo o ensino da gramática. Vale salientar que, se essas atividades forem utilizadas pelo professorado de forma contínua, conseqüentemente o índice de reprovação na respectiva disciplina diminuirá e trará resultados significativos para a escola. Desse modo, ocasionará também o aprendizado de outras culturas, crenças, costumes e valores, no qual o mesmo passará a valorizar cada vez mais os aspectos culturais do seu lugar de origem.

As atividades lúdicas proporcionam uma maior interação entre os alunos e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos seus olhos. Porém, é necessário que os professores estejam informados sobre esta metodologia, refletindo criticamente a utilização desta nova prática em suas aulas. Ao analisar os problemas enfrentados pelos professores que ministram a língua inglesa, objetiva-se com este trabalho, sobretudo, evidenciar a importância das atividades lúdicas e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem e levar a reflexão da formação continuada, através do Parfor/Letras/Língua Inglesa.

## **A importância do lúdico no ensino da Língua Inglesa e os PCN**

A língua inglesa é universal, é o idioma da ciência, e um direito de todo cidadão, porém ensinar e aprender uma língua estrangeira tem sido uma tarefa árdua nas escolas públicas. Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplina, se encontram deslocadas da escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais é ministrada “quase sempre apenas pelo estudo de formas gramaticais, memorização de regras e prioridade da língua escrita, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL, 1997, p. 148).

O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Desse modo, contribuem para a acessibilidade de informações e comunicações internacionais, nos quais professores e alunos têm a possibilidade de interagirem com outras realidades e universos culturais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam que:

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual (BRASIL, 1997, p. 131-132).

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA PRODUÇÃO DE TCC: uma experiência no curso de Letras do Parfor-AM

*Amanda Ramos Mustafa<sup>66</sup>  
Rodrigo de Araújo Ribeiro<sup>67</sup>  
Hellen Cristina Picanço Simas<sup>68</sup>*

---

## Introdução

Ao chegar no ensino superior é exigido do acadêmico competência e performance linguística, de modo que ele seja capaz de interpretar, compreender, analisar, criticar e relacionar a teoria com a prática em suas produções, isto é, alcance e desenvolva o letramento acadêmico. Porém, isso, muitas vezes, se torna um desafio, pois nas ponderações de Fiad (2011) “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade” (FIAD, 2011, p. 362). Isso porque as lacunas encontradas na graduação, infelizmente, são resultado de um ensino deficitário na educação básica. Período em que as frestas deveriam ter sido reparadas, pois, no âmbito da academia, a intensidade com que as atividades ocorrem não permite fechar esses tipos de brechas com estratégias compensatórias (MARINHO, 2010).

A Universidade requer a construção de um novo nível de letramento, o acadêmico, sendo este definido como a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180). Para isso, o discente precisa lidar e dominar os gêneros discursivos deste campo, tais como resenhas, resumos, relatórios, artigos científicos, livros com linguagens mais técnicas e assim por diante, com os quais não está familiarizado. Desta maneira, para concluir a trajetória acadêmica, a avaliação final requerida é um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que pode ser uma monografia, relatório, memorial, artigo

---

66 Doutoranda em Educação – UFAM; Mestre em Letras e Artes – Uea (2018); Professora da Secretaria Estadual de Educação e Desporto – Seduc/AM. E-mail: mustafa.amanda@gmail.com.

67 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia – UFPA; Mestre em Letras e Artes – UEA (2019); Professor da Secretaria Estadual de Educação e Desporto – Seduc/AM. E-mail: rodrigoaraujo\_1989@hotmail.com.

68 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM. E-mail: india.parintintins@gmail.com.

científico ou alguma outra produção do gênero, ou seja, é sua avaliação final para receber a tão esperada titulação.

Tecnicamente, o TCC é definido como um documento construído sob a instrução de um orientador como resultado de um estudo específico gerado de uma disciplina, módulo, curso, programa de estudo dentre outros, deve apresentar conhecimento do assunto abordado com emprego dos aspectos formais da língua (ABNT 14724, 2011). Esta produção segue a modalidade escrita de uso padrão da língua, observando as regras de uso dos verbos, aspectos de coerência e coesão textual; quanto à organização do texto, precisa conter introdução, desenvolvimento e conclusão, sobre sua estrutura técnica, no Brasil é adotado as regras da Associação Brasileira de Normas Trabalhistas – ABNT (BRITO, 2014). Embora haja todo um protocolo no estilo da linguagem e estrutura composicional para construção e apresentação do TCC, não se deve esquecer, como dito anteriormente, ele é gênero textual acadêmico, é uma prática social e instrumento de exercício de cidadania e de construção identitária dentro de uma determinada situação comunicativa de percepção crítica do indivíduo (discente autor) a respeito do que acontece no mundo da vida (STREET, 2003).

Isto posto, o objetivo deste artigo é trazer o relato de experiência das práticas de letramento acadêmico, na produção escrita dos alunos finalistas do curso de licenciatura em Letras/Parfor – Língua Portuguesa, do município de Itacoatiara, no estado do Amazonas, em seus TCCs, no caso um artigo científico, enquanto prática social, destacando os desafios e as destrezas dos discentes na construção desta produção.

O embasamento teórico se constrói sob a perspectiva de estudos com vista a três aspectos importantes relacionados ao letramento. O primeiro diz respeito ao conceito de gênero e sua importância imbricada aos gêneros textuais e discursivos no ensino, desde a educação básica, alicerçado pelos autores Soares (2008), Bakhtin (2011) e Marcuschi (2001). O segundo trata de sua abordagem sob o prisma funcional e ideológico que o letramento pode assumir nas práticas sociais pertencentes às esferas econômicas, políticas, religiosas etc. que norteiam a atividade humana, compreendida por Kleiman (2005) e Street (1998). O terceiro corresponde à condição capacitadora de uso da linguagem científica, com função de empoderamento para analisar, explicar, contrastar, elaborar, reivindicar e concluir, informações cognitivas para produzir novos conhecimentos nas demandas sociais internas e externas da academia, fundamentado nas ideias de Fischer (2008).

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, cuja investigação tece o olhar no desvelamento e na análise de um fenômeno na forma natural como ele acontece (CHIZOTTI, 2003). Neste caso, a vivência em uma turma de graduação em Letras – Língua Portuguesa, durante a

# MULTILETRAMENTOS E ENSINO: o gênero notícia na formação de professores – Parfor

*Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário*<sup>73</sup>

---

## **Introdução**

A manifestação humana se dá essencialmente por meio da linguagem, esta é o lugar no qual as interações acontecem, levando-se em consideração as construções de sentidos em um determinado contexto sócio-histórico e as intencionalidades dos interlocutores. Nesse processo dialógico, os discursos materializam-se a partir de enunciados/textos, isto é, gêneros discursivos utilizados para organizar a comunicação humana nos diversos campos da vida social.

Considerando-se que os gêneros podem ser orais ou escritos, a proposta que ora se apresenta tem como foco principal aproximar os acadêmicos de Geografia/Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), do gênero oral notícia, oportunizando-lhes participarem como sujeitos ativos na interação comunicativa, auxiliando na formação de leitores e produtores competentes de texto. Por isso, optamos pelo trabalho com o gênero notícia veiculadas em Telejornal ou Jornais Televisivos, um texto multimidiático, cuja circulação se dá no cotidiano dos acadêmicos e sua elaboração exige edições, recursos oriundos das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), bem como escolhas linguísticas.

Nesse sentido, a proposta foi aplicada no decurso da disciplina Leitura e Produção Textual, ministrada pela autora deste relato, na turma do 1º período de Licenciatura em Geografia, matriculados na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no município de Marã-AM, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor. O objetivo geral foi produzir um telejornal a partir das principais notícias do município. Além desse, a atividade pautou-se nos seguintes objetivos específicos: (i) identificar as características e o contexto de circulação do gênero notícia de telejornal; (ii) perceber que o gênero requer do falante escolhas linguísticas características

---

73 Professora Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela (UFJF), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEA) e Licenciada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas (ULBRA). E-mail: sirleielisario@gmail.com.

do registro formal da língua; (iii) elaborar o roteiro do telejornal a partir das situações e da realidade do município; e (iv) utilizar os recursos midiáticos para gravação e edição do telejornal.

Com o intuito de cumprir tais objetivos, optamos pela elaboração de uma Sequência Didática (SD) postulada por Dolz e Schneuwly (2004), por propiciar uma sistematização das atividades propostas e auxiliar na produção de notícias para compor o telejornal da turma.

Do mesmo modo, a produção textual proposta focaliza prioritariamente o eixo da oralidade, o que exigiu dos acadêmicos certo esforço por manter o discurso televisivo mais próximo da variação de prestígio da língua, visto que no grupo de acadêmicos a linguagem era marcada por variações linguísticas locais. Obviamente, por se tratar de notícias televisivas, o gênero permite marcações linguísticas coloquiais para aproximar e atrair a atenção do telespectador.

É importante ressaltar que o trabalho acadêmico proposto perpassou pela tríade uso-reflexão-uso, partindo de atividades que envolveram a compreensão, a leitura e a produção de textos orais e escritos, a partir de situações discursivas reais, conduzindo os acadêmicos a um processo de reflexão e novamente ao uso da linguagem. Tais propostas conduzem os acadêmicos – futuros professores de geografia – a proporem atividades interdisciplinares relacionadas tanto às habilidades da linguagem quanto aos contextos sociais, ambientais e linguísticos que conduzam seus estudantes a uma reflexão dos problemas contextuais e geográficos nos quais estão inseridos.

## **Os gêneros discursivos e o ensino-aprendizagem de linguagem**

O processo de interação humana por meio da linguagem se materializa a partir dos discursos, os quais articulam tudo o que falamos e escrevemos, por isso, eles estão presentes na vida cotidiana e servem para organizar nossa comunicação (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17). Na concepção de Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de enunciados, cuja determinação atende a fatores sócio históricos, disponíveis aos sujeitos a partir de um repertório infundável de gêneros.

Dependendo do contexto e da situação nos comunicamos por meio de enunciados, ditos que, na visão de Bakhtin (2003 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17), são concretos, únicos e “irrepetíveis”, gerando significação e se valendo “da língua/linguagem para sua materialização”, isso constitui o discurso. Dessa feita, a vida cotidiana dos falantes é permeada por gêneros discursivos, a partir do uso desses discursos os falantes os conhecem e os utilizam, muitas vezes, sem se dar conta.

# O QUE SE PERCEBE NAS ANDANÇAS COMO PROFESSOR FORMADOR PELO PARFOR: o currículo praticado na escola e o vivenciado na formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais da escolarização

*Virgílio Bandeira do Nascimento Filho<sup>76</sup>*  
*Romulo Igor da Silva Ferreira<sup>77</sup>*  
*Hamilton Cunha de Carvalho<sup>78</sup>*  
*Rogério Jacinto de Moraes Júnior<sup>79</sup>*

---

## **Introdução**

O presente texto teve como objetivo principal, compreender que relações se estabelecem entre o currículo do ensino de matemática, mais especificamente sobre números naturais, praticado nos anos iniciais da escolarização e o vivenciado na formação de professores durante a graduação. Os dados da pesquisa foram levantados através das narrativas de dois professores do Curso de Pedagogia do Parfor da Universidade do Estado do Amazonas – UEA da cidade de Parintins – AM que já atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao analisar os relatos desses professores, procuramos direcionar nossos esforços para investigar: *que relações se estabelecem entre o currículo do ensino de Matemática praticado nos anos iniciais da escolarização e o vivenciado na formação de professores durante a graduação?*

Verificamos como o professor que ensina matemática articula esse currículo sob os vários aspectos que este pode ter, ou seja, para além do conhecimento específico sobre números naturais apresentados a ele na graduação. Sendo assim, constatamos que existe uma grande distância entre o currículo preconizado nas ementas dos documentos oficiais do Parfor, entre aquele vivenciado por ele em sua formação e aquele praticado em sala de aula em seu campo de atuação.

---

76 Professor da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: vbfilho@uea.edu.br.

77 Professor da Secretaria de Educação de Manaus. E-mail: risf.ped@uea.edu.br.

78 Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: neohamilton@yahoo.com.br.

79 Professor da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: rogeriojr09@hotmail.com.

## O Parfor

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor é um programa instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

Tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Essa modalidade de educação acontece no período de recesso dos professores – férias escolares – que em sua grande maioria tem sua formação através do magistério, oferecendo cursos de licenciatura como: matemática, pedagogia, educação física, química, dentre outros.

Segundo o documento da CAPES (2000), o fomento ocorre da seguinte maneira:

- **Licenciatura** – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- **Segunda licenciatura** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- **Formação pedagógica** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Ao nos voltarmos para a nossa realidade amazônica, é bastante salutar observar que algumas localidades têm no programa a única opção de formação superior para seu quadro de docentes. No que se refere ao desenvolvimento pessoal desses profissionais, vemos que a compensação financeira é um importante incentivo para que se busque qualificação, visto que, após seu término, estes passam a ter honorários referentes ao nível de graduação por parte das secretarias de seus municípios quando previstos nos planos de carreira, cargos e salários.

## Justificativa

A experiência construída a partir de uma reflexão das vivências no ensino de Matemática, da educação básica até a licenciatura em Pedagogia motiva o desenvolvimento desta produção textual, por entender que é preciso avançar sobre as bases estruturantes do ensino de matemática, tendo em conta o

# UMA VISÃO CULTURAL DA MATEMÁTICA EM CONTEXTOS INDÍGENAS: um caminho pedagógico experimentado no Parfor

*Lucélida de Fátima Maia da Costa<sup>80</sup>*

---

## **Introdução**

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), em muitos lugares do interior do Brasil se apresenta como a única possibilidade de um professor cursar o Ensino Superior, principalmente, pela dinâmica adotada onde as aulas, presenciais, em parceria com as secretarias de educação acontecem, também, em lugares longínquos, onde não há a presença física de universidades. Essa é uma premissa verdadeira para muitos professores que vivem e/ou trabalham em escolas de comunidades ribeirinhas e aldeias indígenas localizadas em vários municípios do interior do estado do Amazonas como Atalaia do Norte e Santo Antônio do Içá, ou ainda para aqueles que trabalham disciplinas diferentes das previstas na sua primeira graduação.

O Parfor é fomentado pelo governo federal que o custeia por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a qual delega a responsabilidade de formação, supervisão de estágios e certificação às Instituições de Ensino Superior (IES) do país. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma das IES participante do Parfor. Como professora dessa IES, em três oportunidades, participei da seleção e atuei como professora formadora ministrante de três disciplinas diferentes sendo a última, Cálculo I, ministrada em 2019/2, em uma turma de licenciatura em Matemática, na cidade de Atalaia do Norte. Essa turma, composta por 26 estudantes – professores em formação –, embora não fosse, oficialmente, um curso para formar professores indígenas, apresentava uma complexa configuração: 23 estudantes indígenas de seis etnias diferentes que habitam a Região do Vale do Javari, estado do Amazonas e 3 não indígenas sendo um, professor de uma escola ribeirinha e os outros dois, professores de escolas indígenas.

---

80 Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas, Área de concentração: Educação Matemática, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Estudos Amazônicos pela Universidade Nacional da Colômbia (UNAL), título revalidado pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: lucelida@uea.edu.br.



A experiência relatada foi construída ao longo de oito dias de convivência pedagógica nessa turma a qual desencadeou em mim e nos futuros professores de matemática reflexões sobre a formação de um professor indígena que ensina matemática. O objetivo de nossa narrativa é contribuir com as discussões acerca da (im)possibilidade de uma formação quando não se tem referências cognitivas para tal empreitada ao mesmo tempo que mostramos ser possível pensarmos ações formativas que estabeleçam relações e coloquem em diálogo o conhecimento matemático e os saberes culturais vivificados pelos futuros professores. Não se trata de dizer que os indígenas sejam incapazes, mas de chamar atenção para a possibilidade de fazermos diferentes das formações pensadas hegemonicamente de fora para dentro, ou seja, elaboradas sem o conhecimento da realidade efetiva.

Inicialmente, discorreremos sobre o interesse, ou não, de um professor indígena aprender matemática e a importância de entendermos que, em contexto escolar e na formação do professor, a matemática não pode ser apresentada de forma dissociada dos possíveis contextos culturais onde ela se corporifica. Para, posteriormente, apresentarmos o resultado de uma atividade integradora realizada com os 26 professores em formação onde elegemos a cultura como lente por meio da qual procuramos enxergar a matemática a fim de dar sentido e criar referências culturais para conteúdos matemáticos ensinados na Educação Básica.

## **Afinal, para que interessa a um professor indígena aprender matemática?**

A justificativa em torno do porquê ensinar matemática na escola, geralmente, gira em torno de sua aplicabilidade na resolução de problemas, muito embora, a própria resolução de problemas não seja, claramente, o foco de seu ensino que se apresenta muito arraigado em uma linguagem altamente formalista e descontextualizada.

Em contextos culturais diversos, é inegável a mobilização de ideias matemáticas. Essas ideias matemáticas, “particularmente, comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir, e de algum modo avaliar, são formas de pensar, presentes em toda a espécie humana” (D’AMBROSIO, 2013, p. 30). Daí a importância de, no ambiente escolar, a matemática ser, inicialmente, compreendida como uma construção humana que pode se apresentar e se desenvolver na tentativa de construir soluções para problemas da vida real como os que se apresentam na construção de pontes, na seleção da quantidade de ingredientes para o preparo de determinado alimento, no corte adequado em um tecido para a confecção de certa peça de roupa, na

# A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA DO PARFOR EM EIRUNEPÉ-AM: limites e possibilidades para a (re)construção de saberes no interior do Amazonas

*Paulo de Oliveira Nascimento*<sup>81</sup>

---

## Considerações iniciais

A experiência docente pode ser extremamente significativa e gratificante, quando somos postos diante dos desafios que o cotidiano da sala de aula nos proporciona. No calor dos apertos de mão e dos abraços, nos questionamentos dos alunos e alunas, no programa do componente curricular, nos corredores da instituição, nestes e em outros espaços e contextos escolares, somos instigados a refletir sobre o lugar social que ocupamos enquanto professores, educadores e pesquisadores. Este texto se propõe, portanto, a relatar uma destas experiências, num esforço para refletir a prática docente e os caminhos da Educação, e da História da Educação, em Eirunepé – AM.

Em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no IFAM/*Campus* Eirunepé desde 2015, tivemos a oportunidade de desenvolver alguns projetos no âmbito na pesquisa histórica, quando nos voltando para questões Étnico-Raciais (NASCIMENTO *et al.*, 2016a; NASCIMENTO *et al.*, 2016b), Salubridade (ZAUFRE; NASCIMENTO, 2018a; SOUZA; NASCIMENTO, 2018b), Ensino de História e Fontes Históricas (NASCIMENTO, 2017; NASCIMENTO, 2016e; NASCIMENTO *et al.*, 2016c; NASCIMENTO *et al.*, 2016d), entre outras, e isto tem nos permitido conhecer alguns aspectos da História daquela cidade. Já em 2019, tivemos a oportunidade de acrescentar a estas experiências algumas das problemáticas em torno da História da Educação, surgidas a partir e em razão de nossa atuação enquanto *Professor Formador I* do Componente Curricular “História da Educação Brasileira e Amazônica”,

---

81 Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (2019). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande/UFCG (2014), onde realizou dissertação sobre as Representações da cultura popular sertaneja na obra do poeta picuiense Antônio Henriques Neto. Graduado em História, pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB (2012), onde apresentou monografia sobre a Arte de Fazer Carne de Sol em Picuí/PB. Atualmente, é Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM/*Campus* Eirunepé-AM. E-mail: paulo.nascimento@ifam.edu.br.

ministrado no semestre 2019/2, na Turma 2 do Curso de Pedagogia do Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Concebido com vistas na indução e no fomento da oferta de Educação “superior, gratuita e de qualidade [...] para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula” (CAPES, 2010), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor se constitui uma oportunidade ímpar para um número significativo de professores e demais profissionais da Educação não apenas em Eirunepé, no Amazonas, mas no Brasil.

Objetivamente, pretendemos fazer um relato de experiência das práticas e vivências realizadas em sala de aula e, também em campo, junto aos alunos e alunas daquela turma. Tendo buscado congregar aulas expositivas e práticas acerca da História da Educação, levamos os discentes à produção de memórias escolares e à prospecção de possíveis fontes históricas, com vistas na composição de uma espécie de catálogo de fontes para a escrita de uma História da Educação em Eirunepé – AM. Não apenas as próprias memórias, mas também as de outros sujeitos, tais como Professores e Professoras que atuaram (e ainda atuam) na educação eirunepeense, gestores e demais funcionários das escolas foram prospectadas e coletadas por nossos discentes. Além das memórias, também registros escolares (boletins, históricos), fotografias, ruínas prediais e outros vestígios foram compilados, editados e apresentados na ocasião da realização da *Atividade Integradora* do Componente Curricular, o que nos permitiu ampliar as nossas perspectivas em relação ao potencial investigativo daquele campo do saber.

## **A história da Educação enquanto um campo de saber**

É sabido que a História da Educação tem se tornado, a cada dia, importante elo entre a História e a Educação, congregando epistemologias tanto de uma quanto de outra destas ciências, na medida em que se busca uma historicidade dos processos educacionais. Questões relacionadas às práticas pedagógicas, aos processos de ensino e aprendizagem, às culturas escolares, bem como a composição da comunidade escolar para além do professor e do aluno têm despertado o nosso interesse (NEVES, 2009, p. 13). Atenção especial também tem sido dada à composição dos espaços escolares, bem como a sua transformação, num movimento que acompanha a percepção da Pedagogia em relação à importância que tais espaços têm nos processos educacionais. A crescente profissionalização dos trabalhadores da educação – professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, orientadores/as

# DESAFIOS EDUCACIONAIS AMAZONENSES: considerações sobre a prática docente dos alunos do curso de Pedagogia do Parfor-UEA em Nova Olinda do Norte-AM

*Rosimario de Aragão Quintino<sup>82</sup>*  
*Fernanda Pinto de Aragão Quintino<sup>83</sup>*  
*Arminda Rachel Botelho Mourão<sup>84</sup>*

---

Criado a partir do Decreto 6.755 de 2009, o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (Parfor), é resultado de ações da Política Brasileira de Formação dos Profissionais do Magistério por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho do referido ano (BRASIL, 2009). Funcionando em regime de cooperação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Estados, Municípios e as Instituições de Ensino Superior brasileira, o Parfor oferta vagas em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica (CAPES, 2010).

Iremos analisar dificuldades enfrentadas por professores do interior do estado do Amazonas que ministravam aulas em salas de aula multisseriadas, a partir da realidade dos alunos do curso de Pedagogia pelo Parfor ofertado por meio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no município de Nova Olinda do Norte-AM. Esses alunos são professores da rede municipal e atuam em salas de aula multisseriadas localizadas em comunidades que ficam nas zonas rurais do município em questão.

A região Norte do Brasil é a maior do país em dimensão territorial com seus 3.853.840,882 km<sup>2</sup> segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo composta por 7 estados, incluindo os dois maiores estados do Brasil em área territorial, o Amazonas, com 1.559.146,876 km<sup>2</sup> e o Pará, com 1.247.955,238 km<sup>2</sup>. Essa região do país possui algumas particularidades em comparação com outras áreas do Brasil, dentre elas a existência de uma

---

82 Graduado em História e em Pedagogia. Mestre em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da SEDUC-AM e professor colaborador do Parfor-UEA. E-mail: rosimarioaragao@hotmail.com.

83 Graduada em História e em Pedagogia. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora formadora da SEDUC-AM e professora colaboradora do Parfor-UEA. E-mail: fquintino@uea.edu.br.

84 Doutora em Educação (PUC-SP). Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: arachel@uol.com.br.

pequena malha rodoviária e a preponderância do transporte fluvial, fenômeno esse ampliado no Estado do Amazonas, o que faz com que as cidades da região fiquem de certa forma isoladas geograficamente umas das outras.

A imensa extensão territorial da região Norte não se reproduz em um grande contingente populacional, ela é a segunda região menos populosa do país, com 17.936.201 habitantes, acima apenas da região Centro Oeste, que possui 15.875.907 habitantes. Isso se deve ao fato da maior parte das terras da região Norte serem de áreas de floresta não habitadas, com a população residente nessa região ocupando uma parte pequena do território.

Segundo Oliveira (2015, p. 36), no Amazonas o Parfor teve início logo quando o programa foi aprovado devido as demandas estaduais para a formação de professores do estado, mas, tendo as especificidades regionais aplicadas no que se refere ao período em que as aulas ocorriam.

No Amazonas, o Parfor teve sua implementação em dezembro de 2009, ao dar início à formação na modalidade presencial, ocorrendo no período de férias dos professores-alunos. Inicialmente, as Instituições de Ensino Superior responsáveis para trabalhar com turmas do Programa foram a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Posteriormente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) também aderiu ao programa.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma universidade relativamente nova, tendo iniciado suas atividades acadêmicas no ano de 2001, e na atualidade é a maior universidade multicampi do País, com uma estrutura que não se restringe a Manaus, capital do Estado, mas que conta com 12 núcleos de ensino em cidades do Interior do Estado.

Um desses núcleos está localizado no município de Nova Olinda do Norte, situado na microrregião de Itacoatiara, mesorregião do Centro Amazonas, na margem direita do Rio Madeira. Nova Olinda do Norte faz limite com os municípios de Autazes, Borba, Itacoatiara e Maués. Segundo dados do IBGE, em 2016 a cidade possuía uma área territorial de 5.578,132 km<sup>2</sup>, apenas um pouco menor que a área do Distrito Federal (5.779,997 km<sup>2</sup>), onde está situada a capital do País.

No último censo nacional realizado pelo IBGE em 2010, a cidade de Nova Olinda do Norte possuía 30.696 habitantes, sendo 17.070 vivendo na área rural e 13.626 na área urbana, estimando para o ano de 2017 que a população da cidade chegasse a 36.431 habitantes (IBGE, 2011). Em sua dissertação de mestrado a pesquisadora Elisene Lemes de Oliveira Santos (2015) realizou um mapeamento das escolas públicas existentes na cidade em questão, desde o ensino pré-escolar até o ensino médio, afirmando que

# ATIVIDADE INTEGRADORA: um relato de experiência no Parfor

*Aliziane da Mata Leão<sup>88</sup>*

---

## **Introdução**

No contexto internacional e nacional, é plausível afirmar que, a formação inicial e continuada dos professores constitui um pilar basilar para a promoção da qualidade na educação. No cenário brasileiro, a legislação educacional, instituiu por meio do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Meta 15 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, § 1º do artigo 62, as diretrizes gerais para que os entes federados, em regime de colaboração, implementem ações no âmbito da formação docente. O *caput* do artigo 62, dispõe sobre a formação docente para a atuação na educação básica, obrigatoriamente, em nível superior por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena, em Instituições de Ensino Superior (BRASIL,1996).

Para os professores em exercício da função na rede pública de ensino, a política nacional de formação docente é constituída por diversos programas, cuja finalidade é garantir as prerrogativas estabelecidas pelos instrumentos normativos da educação nacional. Dentre os programas criados para implementar a política nacional de formação docente, estão o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI; Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação – PRO-FORMAR; Universidade Aberta do Brasil -UAB; Pró-Licenciatura; Programa Universidade para Todos-PROUNI; Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID.

Destaco o Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, um programa da esteira educacional contemporânea, instituído para “corrigir” a lacuna preexistente no que tange à formação dos professores atuantes na educação básica. Criado em 2007, a partir das demandas evidenciadas no censo escolar do ano em referência, o programa faz parte de um leque

---

88 Mestra em Educação no Curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF (2016); Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade de Educação da Serra- FASE (2006); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2003). Tem experiência na área de planejamento, avaliação, alfabetização e letramento. E-mail: professoraaliziane@gmail.com.

de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Segundo os dados do censo escolar da educação básica de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, de um universo de 1.882.961 professores da educação básica, 1.160.811 possuíam licenciatura, um percentual de 61,7%. Os professores que não possuíam licenciatura totalizavam 127.877, um percentual de 6,8% (BRASIL, 2009).

A implementação do Parfor, cuja meta inicial consistia em formar 330 mil professores em cinco anos, completou uma década e os resultados revelam um quadro com mudanças significativas na consolidação da formação em nível superior dos profissionais da educação básica. De acordo com os dados do censo escolar de 2019, de um total de 2,2 milhões de docentes atuantes na educação básica do país, 84,2% possuem nível superior completo, sendo 80,1% com grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado. Com ensino médio normal/magistério são 10,6% e com nível médio ou inferior 5,2% (BRASIL, 2020).

No Amazonas, o programa constitui um condicionante fundamental na conquista da qualidade do ensino público, pois comparando-se o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área nos anos iniciais, constata-se realidades díspares entre as regiões. Na Região Norte o percentual é de 67,7%, enquanto na Região Sul, é de 74,5% (BRASIL, 2020).

Na perspectiva de evidenciar a relevância do programa na construção de uma educação de qualidade social, com potencial para a redução das desigualdades no processo de aquisição de capital cultural, definiu-se o escopo do presente artigo, que versa sobre um relato de experiência vivenciada em três turmas do curso de Pedagogia-Parfor, com foco na descrição e análise da atividade integradora proposta no plano de ensino do curso nas disciplinas: Psicomotricidade, Metodologia da Alfabetização e História Geral da Educação.

### **Atividade Integradora: vivência da teoria na prática**

Em consonância ao parágrafo 3º, do art. 62 da LDB, que estabelece a modalidade de ensino presencial na formação inicial dos profissionais de magistério, a Portaria nº 82 de 17 de abril de 2017, que estabelece o regulamento do Parfor, define no Art. 2º que o programa visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica (BRASIL, 2017).

# A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DURANTE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ALUNO DO PARFOR

*Cecília Creuza Melo Lisboa Holanda<sup>89</sup>*

---

## **Introdução**

As diferentes relações que ocorrem na educação escolar e suas singularidades, aliadas aos desafios da contemporaneidade são questões pertinentes que nos levam à investigação de como o professor projeta sua carreira a partir de determinadas construções pessoais e sociais. Assim, o processo de formação de professores pelo Parfor, suas dificuldades, desafios e perspectivas constituíram um tema inquietante durante as aulas de Psicologia<sup>90</sup>, convertendo-se, enfim, numa base empírica para a pesquisa de mestrado<sup>91</sup>, ocasião em que abordamos criticamente os “velhos” paradigmas sobre a educação brasileira, assim como discutimos a democratização da educação no interior do Amazonas, e se está realmente tem possibilitado uma qualidade no processo ensino-aprendizagem.

O cerne da investigação se baseia na compreensão das práticas que se efetivaram na educação do Amazonas, principalmente em torno dos questionamentos de como o professor de maneira empírica se apropria de um saber e transforma em conhecimento escolar. Também, nos faz refletir sobre as diferentes representações da figura do professor que possui características agregadas a um tipo intelectual, crítico, profissional reflexivo, ou até mesmo agente social.

Desse modo, neste texto realizaremos um recorte da pesquisa de mestrado “Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do Parfor no município de Tefé (AM)”, com o objetivo de destacar alguns elementos constitutivos da construção de identidade durante esse programa de formação de professores, bem como, explicitar o perfil desses professores-alunos na região do Médio-Solimões.

---

89 Professora na Universidade do Estado do Amazonas, Mestra em Processos Socioculturais, pesquisadora do Grupo Mythos. E-mail: psikceci@hotmail.com.

90 Disciplinas de Psicologia ministradas como professora formadora do Parfor, em diferentes Municípios, como: Tefé, Alvarães, Fonte Boa, Tonantins, Manaus, Uarini e Marãã, entre os anos de 2012 a 2017.

91 Defendido em 19 de julho de 2017, junto ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob a orientação da profa. Dra. Marilene Correa da Silva.



O desafio de formar professores é uma questão que deve ser enfrentada em diversos níveis, cada vez mais as políticas educativas incluem a figura do professor e outros temas vinculados ao trabalho docente, perceber o impacto de uma política de formação como o Parfor é essencial para avaliar o espaço e as relações com a construção do pensamento.

Atualmente há uma considerável literatura de pesquisa (artigos, dissertações) que apontam para o aspecto desafiador e necessário da implantação deste Plano de Formação na região Norte, como na pesquisa de Oliveira (2015) realizada no município de São Paulo de Olivença (AM), que ressalta a atenuação da grave demanda que os municípios sofrem e a precariedade de uma qualificação de qualidade. O autor enfatiza o processo de implementação e gerenciamento do programa no município, e destaca as limitações estruturais e organizacionais que acontecem principalmente pelo caráter emergencial e pela distância do grande centro urbano. Outro fator apontado, agora pelo artigo de Neiva (2014), é a incidência da evasão de alunos, uma dificuldade não superada que pode envolver valores, condições sociais e costumes. Por esse motivo é preciso pensar à docência e os agentes implementadores de tais políticas, como os fatores sociais, políticos e econômicos.

Para Prates (2012) o Parfor, além de promover o acesso e interação a muitos professores leigos, deve também diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática. Na investigação realizada por este autor as experiências não são consideradas em muitos momentos, o que impossibilita a ação ancorada em uma teoria e uma maior reflexão do professor com o assunto. Contudo, não se pode negar que houve uma redução no percentual da taxa de professores sem formação superior, conforme demonstram os números da CAPES, em 2014, a região Norte liderou com 29.104 alunos cursistas que buscavam tal formação para lecionar disciplinas específicas (BRASIL/MEC, 2015). Uma oferta de Educação Superior interiorizada em municípios do Amazônia possibilitou a oportunidade àqueles que dificilmente teriam condições para uma manutenção e custeio de estudos na capital.

O fato é que o nosso processo educativo é crivado por novas configurações, novas exigências e competências, temos um grande desafio. Para isso, é necessário compreender de que forma a identidade profissional se constrói, como os elementos amazônicos divergem ou fundem-se em relação aos parâmetros nacionais.

A partir de uma articulação interdisciplinar, nos campos da Psicologia, Sociologia e Educação, pode-se afirmar que a construção da identidade sofre influências de processos culturais e sociais através de sistemas de significação. Sendo assim, ao analisar essa relação notamos questões socioeconômicas, políticas e culturais, considerando também os aspectos subjetivos, sociais e

# “ERA UMA VEZ, A INFÂNCIA” – PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DE REFERÊNCIA: contos de Parfor

*Érika da Silva Ramos*<sup>92</sup>  
*Felipe da Costa Negrão*<sup>93</sup>

---

## **Primeiras ideias**

Se as crianças de hoje auspiciosamente comporão a cidadania saudável do amanhã, é concernente que se reflita, incessantemente, sobre a formação de seus professores, e o que pensam sobre a fase tão complexa, rica e produtiva que é a infância. É neste sentido que surgiu o interesse por compartilhar os resultados de uma pesquisa aplicada com os discentes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) acerca de como professores e/ou responsáveis pelas crianças se referiam a esta etapa do desenvolvimento humano.

O exposto neste capítulo é um desdobramento do componente curricular “Criança, Sociedade e Cultura”, ministrado nos cursos de Pedagogia, em alguns municípios do Amazonas. Contudo, delimitamo-nos diretamente à coleta de dados obtida em dois deles, sendo Jutai e Lábrea, entre os anos de 2018 e 2019. Para sucinta explanação, cabe expor que dado componente curricular foi ministrado aos cursos de graduação, tendo a carga horária de sessenta horas, distribuídas entre ações teóricas e práticas, no intuito de que os acadêmicos pudessem conhecer a realidade em que se insere a infância na sociedade, a partir da compreensão dos aspectos filosóficos, sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais que a configuram e a condicionam, refletindo sobre o imprescindível fazer pedagógico contemporâneo voltado a esta fase, a partir da realidade amazonense.

Destarte a pesquisa consistiu em uma atividade de campo, envolvendo a aplicação de uma entrevista semiestruturada e análise teórica dos resultados. Para que ocorresse, foi dividida em parte expositiva (apresentação dos

---

92 Mestre em Educação Especial (UMINHO/UFSCAR) e Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Professora da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: profa.erika.ramos@gmail.com.

93 Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Professor da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: felipe.unl@hotmail.com.

resultados à turma), em parte teórica (transcrição das entrevistas e análise dos resultados de acordo com o referencial abordado no módulo) e na parte coletiva-analítica em que toda a sala foi mediada a discutir os pontos intrincados e polêmicos surgidos ante a experiência de campo e conteúdos coletados.

Os discentes foram divididos em grupos, assistidos, preparados e devidamente direcionados para aplicarem o instrumento elaborado pelos docentes. Os participantes deveriam ser crianças (com idades de 8 anos /11anos) e adultos (pais ou professores que convivessem diretamente com as crianças entrevistadas). Isto posto, totalizaram vinte e quatro pessoas, sendo doze adultos (quatro homens e oito mulheres), entre idades de 26 a 54 anos e doze crianças (nove meninas e três meninos). Toda a coleta foi pautada em documento de consentimento livre e esclarecido (TCLE), registrada em gravações de áudio, impreterivelmente presenciais e, após obtidas, foram tratadas por meio de categorização de análise de conteúdo.

No que tange ao que fora investigado em categorias, além dos dados pessoais (comum a todos), algumas perguntas foram as mesmas para os dois públicos, contudo, para as crianças ou para pessoas com menor grau de instrução as indagações eram administradas com uma linguagem mais acessível. Quanto às questões direcionadas aos adultos priorizamos divulgar as seguintes: “Como você define a infância?”; “Você percebe que houve mudança da sua infância para a infância atual?”; “Quais dificuldades você enfrenta ao lidar com crianças?”; “Você sugere que a criança esteja em quais locais?” e “Qual sua opinião sobre as crianças que trabalham?”. Já as que foram aplicadas às crianças, selecionamos: “O que é ser criança?”; “Criança deve estar em quais locais?”; “Você conhece crianças que trabalham?”; e “Você acha que a criança tem direitos?”.

Antes de registrarmos as respostas, entendemos que os estudos acerca da infância são recentes, uma vez que seu registro historiográfico foi tardio e revela a incapacidade dos adultos em enxergarem a criança como um ser histórico e de direitos antes do século XVI (ARIÈS, 1973). A ausência de dados acerca da infância no decorrer da história das civilizações só acentua a compreensão de adulto em miniatura que perdurou por longos anos. Esta carência de dados ainda respinga atualmente, quando muitos estudantes e até profissionais sentem dificuldades na definição de infância. E isto foi devidamente discutido em turma após analisarmos as respostas dos entrevistados.

## **A infância amazônida e seus desafios**

A infância deve ser descrita sempre tomando como base a cultura local de um determinado espaço, de modo que neste estudo evocamos a cultura amazônida, sendo essa repleta de pormenores, características singulares e

# DE RIO EM RIO A RESILIÊNCIA AUMENTA UM POUCO: enfrentamentos de discentes do contexto amazônico na formação universitária do Parfor

*Erika da Silva Ramos<sup>94</sup>  
Gizelly de Carvalho Martins<sup>95</sup>*

---

## **Introdução**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) desde que implantado no Amazonas tem sido motivo para várias reflexões, pesquisas e construções, assim, este relato de experiência é oriundo da práxis docente, entre os anos de 2014 a 2020, e se propõe a partilhar o que fora observado pelas autoras no contexto do curso de Pedagogia, enquanto docentes dos componentes curriculares “Psicologia Geral”, “Psicologia da Educação”, “Psicologia do Desenvolvimento”, “Psicomotricidade”, “Criança, Sociedade e Cultura” e “Educação Especial”, ministrados nos municípios de Tefé, Lábrea, Jutai, Autazes, Nova Olinda do Norte, Ipixuna, Maués e São Gabriel da Cachoeira.

Com essas experiências e a partir do conjunto de informações obtidas das nossas relações entre docente-discente bem como da nossa formação de psicólogas, apontamos para tessitura deste livro um olhar sobre a resiliência dos discentes do Programa, que embora cursem a graduação em diferentes localidades vivenciam desafios em comum, típicos das regiões mais exóticas do Estado.

E com o olhar para os aspectos psicossociais da vida dos discentes, organizamos a estrutura textual nos respectivos tópicos: 1 a caracterização do Parfor; 2 a plasticidade do currículo na realidade amazônica; e 3 a resiliência no ambiente acadêmico amazônico.

---

94 Mestre em Educação Especial (UMINHO/UFSCAR) e Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Psicóloga e Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: profa.erika.ramos@gmail.com.

95 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicóloga e Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: gizadcm@gmail.com.

## Contextualização do Parfor

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, que regulamenta a legislação educacional no território brasileiro, apresenta o Parfor como um Programa de sistema presencial, ofertado em vários Estados brasileiros, tendo como objetivo: “[...] fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB [...]”.

A organização e distribuição de preenchimento de vagas discentes do Parfor compreende as seguintes categorias de ofertas: licenciatura (aos que ainda não possuem graduação), segunda licenciatura (aos que já possuem diploma de curso superior) e formação pedagógica (aos que possuem título, contudo, que não seja na área da licenciatura). Os docentes passam por seleção por meio de edital semestral, (nos níveis de professor formador, de orientador ou supervisor de estágio), e a prática pedagógica como um todo e logística de execução dos cursos são consolidadas pela supervisão de um coordenador local (presente em cada município) que por sua vez responde à hierarquia da coordenação geral (lotada na capital do Estado).

Para sua efetivação o Programa conta com a colaboração de várias Instituições de Ensino Superiores (IES), no Amazonas a parceria se dá com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Quanto a expressividade quantitativa de alunos assistidos nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Parfor e sua prevalência por áreas do país, estão explicitados os seguintes dados no quadro para consulta pública da CAPES<sup>96</sup>, 55.512 é o quantitativo de alunos formados em todo território nacional, sendo o curso de Pedagogia o maior em número de matrículas.

Como exposto, a predominância de adesão ao Parfor é na região Norte, e embora veja-se um quantitativo elevado de pessoas atendidas, o índice só se mantém todos os envolvidos (acadêmicos, professores, coordenadores locais ou gerais) desempenharem seus papéis. Aos docentes é desejado que atuem com eficiência, ética e didática congruente suas atribuições conforme expressas no termo de comprometimento para inserção no Parfor. Aos alunos, é esperado que permaneçam em caráter de formação universitária aqueles que correspondam as três exigências: dedicação às atividades acadêmicas do curso, aproveitamento produtor nos componentes curriculares cursados e cumprimento satisfatório das normas institucionais.

96 Os dados detalhados encontram-se disponíveis em: <https://www.ufpi.br/parfor-em-numeros>.

# PARFOR PEDAGOGIA: contribuições dos jogos educacionais na prática pedagógica

*Isabel do Socorro Lobato Beltrão<sup>97</sup>*

---

## Introdução

As reflexões sobre situações emergentes relacionadas à formação do professor para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ainda estão entre os desafios das instituições que atuam na formação de professores. Temos clareza do quanto é preciso rever nossa prática docente, a fim de implementar novas, que venham contribuir para melhoria da formação de professores.

No contexto das práticas pedagógicas, o interesse pelo estudo, surgiu a partir de nossa vivência e experiência como formadora de professores no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), quando percebemos que, os alunos da Pedagogia ainda demonstravam dificuldades pertinentes a conteúdos matemáticos, principalmente no que tange as quatro operações, talvez por essa razão estivessem cursando Pedagogia, embora já atuassem como professores na Educação Básica.

Assim, compreendemos que, faz-se necessário estar atento quanto a eficiência das metodologias adotadas no processo de ensino, em particular sobre a construção do conhecimento matemático visto que, um ensino pautado na oralidade, sem quaisquer outros recursos didáticos tende a se tornar desinteressante e ineficaz (BELTRÃO; GONZAGA; MACÊDO; BARBOSA, 2017).

Assim, o artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) (BRASIL, 2009), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com alunos do 2º período do Curso de Pedagogia do Parfor, no município de Boa Vista do Ramos-AM. O curso foi financiado pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Vale esclarecer que, em momentos no texto, utilizo a palavra aluno/professor, para referir-me aos sujeitos, alunos que cursavam Pedagogia, mas que já atuavam como professores na Educação infantil e no Ensino básico.

---

97 Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Rede em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Polo UEA. Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Parintins, AM, Brasil. E-mail: ysabelobato@hotmail.com.

Feito esse esclarecimento destacamos que, a pesquisa teve como objetivo desenvolver no curso de Pedagogia jogos educacionais, métodos e processos dinâmicos de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por entendemos que o professor é um ator importante na educação do aluno, daí a necessidade de maior atenção aos processos de formação, em particular na formação daquele que irá ensinar matemática ao aluno do ensino básico. Logo, faz-se necessário repensar tanto os conteúdos da formação, como a metodologia com que estes são transmitidos (BELTRÃO; FORSBERG; GHEDIN; KALHIL, 2018).

O estudo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa (CRESWELL, 2016) no qual utilizou-se jogos educacionais, métodos e processos dinâmicos de ensino e aprendizagem da Matemática como ferramenta, recurso e estratégias de ensino interativo de conteúdos matemáticos (LARA, 2011; CASTANHO, 2016). Nesse contexto, configurou-se como problema central de investigação: Como está sendo a aprendizagem matemática dos futuros pedagogos para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental?

Visando a compreensão do leitor, o artigo foi assim estruturado: Após a apresentação, delineamos o percurso da pesquisa. Na sequência apresentamos os resultados em três seções: Plano nacional de formação dos professores da educação básica; Formação de professores: práticas pedagógicas e Contribuições dos jogos educacionais. Prosseguimos com a discussão dos resultados e considerações. Por fim, temos as referências utilizadas na construção do texto.

## **Percurso Metodológico da Pesquisa**

O projeto de pesquisa foi implementado com o objetivo de desenvolver no curso de Pedagogia jogos educacionais, métodos e processos dinâmicos de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visando melhoria na formação docente. E, a fim de, inquirir respostas ao problema científico da pesquisa realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para sua melhor abordagem e compreensão (OLIVEIRA, 2007). Por meio da pesquisa bibliográfica buscou-se suporte teórico a respeito dos jogos educacionais, métodos e processos dinâmicos de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visando fundamentar os resultados obtidos no estudo.

O percurso metodológico desenvolveu-se numa abordagem qualitativa visto que, não objetivou conceber a realidade em dados numéricos, mas que, buscou compreender a realidade do objeto estudado, considerando as relações construídas pelos sujeitos. Justificamos nossa opção por tal abordagem, por se tratar de uma investigação que transcende o mero conhecer, provocando

# ATIVIDADE INTEGRADORA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL NO DIÁLOGO DE SABERES ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE

Joristela de Souza Queiroz<sup>98</sup>  
João Messias da Silva Furtado<sup>99</sup>

---

## Introdução

A formação de professores tem sido tema de muito embates teóricos no que diz respeito à urgente necessidade de ultrapassar barreiras que dificultam a aproximação entre o sujeito e o conhecimento. Pensar nos desafios da educação no século atual e na modernização do processo de aprendizagem, pressupõe pensá-la para além de métodos ou práticas de ensino, pressupõe também conhecer quem são os alunos, os professores, os membros da comunidade, enfim, identificar como vivem, comportam-se e, principalmente, se estão em condições favoráveis para aprender ou ensinar.

Partindo deste pressuposto, o trabalho apresenta-se como elemento descritivo importante de atividade desenvolvida no processo de formação de professores em exercício, são reflexões acadêmicas oportunizadas pelos resultados de esforços coletivos no Curso de Pedagogia, através do Programa de Formação de Professores – Parfor.

As argumentações serão embasadas com o confronto das ideias de alguns autores estudados na disciplina *de Formação e Práxis do Educador: possibilidades, tensões e contradições no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas* (2019) e dos resultados da experiência obtida na Atividade Integradora, desenvolvida na disciplina de História da Educação Brasileira e Amazônica, tendo como temática a Gênese da Educação do Município de Autazes, no Amazonas, caracterizada como uma atividade

---

98   Doutoranda em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Possui experiência em coordenar Projetos de Iniciação Científica, na Formação de Professores, em Supervisão de Estágios nos Cursos de Nível Superior (ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, Gestão de escola, TICs e planejamento). Atualmente, professora da rede pública. E-mail: jqueiroz@uea.edu.br.

99   Professor formador do Parfor da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: fjoaomessias@yahoo.com.br.



em que os professores em formação desenvolvem pesquisas, cujos resultados são compartilhados com a comunidade local.

A abordagem será feita de forma qualitativa, onde as ideias ganham espaço em um processo de dialogicidade e incompletude, posto que a temática é complexa e exige maior aprofundamento de estudos nas mais diferentes áreas e referenciais.

De antemão, é justo salientar o entendimento de que o recorte, aqui apresentado, enfoca a Universidade como uma instituição importante na formação dos acadêmicos, por lhes proporcionar oportunidades para o crescimento, não só profissional, mas também pessoal, onde fomenta a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O debate sobre o encontro de saberes na universidade é colocado em pauta, pois a diversidade epistemológica e a prática contingente e contextual, colocam em evidência que as riquíssimas experiências espalhadas pelo mundo são o arcabouço para aquisição de novos conhecimentos e estes, podem ser compartilhados de forma útil à vida em sociedade.

Pesquisar a formação de professores implica refletir acerca de aspectos que estão contidos no âmago da profissão, dentro de uma perspectiva dialógica, visto estar inserida dentro de pontos de vista divergentes, em que é mister assumir uma postura filosófica-ideológica, conceitual e axiológica, que serão abordadas posteriormente por Bissoli (2016) e Méssaroz (2005).

Diante da complexidade, mais do que nunca, ficam evidentes as tensões e contradições que marcam a realidade educacional, as mudanças estão acirradas no campo do conhecimento, o que requer dos educadores o desenvolvimento da consciência crítica no processo de sua formação, como fator essencial de apreensão da realidade, assunto este, abordado de forma veemente por Melo (2000), que aponta também a importância da linguagem nesta construção.

O desenvolvimento da consciência crítica constitui uma possibilidade para superação da alienação a que estão submetidos na sociedade, no processo em que de certa forma, foram inseridos por meio da adaptação histórica e natural, superando o ciclo da obriedade natural.

A dualidade entre a educação como produto, vinculada às exigências de mercado e a educação de qualidade social, comprometida com a formação do indivíduo de forma plena, consciente e aberto às transformações, exige do educador uma tomada de posicionamento. Bissoli (2016) enfatiza a complexidade do trabalho docente, e a necessidade do planejamento, com avaliações constantes dos resultados das ações empreendidas na prática.

Sendo assim, a relevância deste estudo se dá com a preocupação em buscar compreender o cenário em que floresce os Programas de Formação e Valorização de Profissionais de Educação, ou seja, o processo de formulação de política formadora de professores da educação básica na rede pública de

# UM LÁPIS, UMA COR, UMA FRASE: uma experiência com a turma do curso de Pedagogia no município de Eirunepé-AM

*Kalinda Félix de Souza<sup>100</sup>*

---

## **Introdução**

Este relato trata de uma experiência enquanto professora da disciplina antropologia e educação na Amazônia, do Curso de Pedagogia, no município de Eirunepé. O foco é uma das aulas em que se discutiu sobre os conceitos e os desdobramentos das ideias de culturas, diversidade, identidades e racismo na sala de aula. O objetivo deste é destacar a importância do conhecimento e da formação do professor e suas práticas, analisando seu papel enquanto educador e disseminador de conceitos e ideias, neste o caso, o de racismo, principalmente, aquele dito ou praticado pelo autor que não percebe o que está implícito na frase ou no ato, configurando algo que exige uma tomada de consciência, sendo esta pela via do conhecimento. Porquanto se verifica o quanto é significativa a construção do conhecimento, a forma como este é aplicado, seja no dia a dia ou no ambiente escolar.

Antes de seguirmos o foco do relato, apresentaremos alguns dados que se fazem necessários para situarmos melhor o curso de pedagogia, o município e a composição da turma de Eirunepé.

## **Breves aspectos do local, do lugar e da turma**

O curso de pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, funciona no Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé – NESEIR, situado no bairro São José. Os cursistas ocupam duas salas de aula, turma I e II, sendo esta última a qual ministrei a disciplina Antropologia e Educação na Amazônia, ocorrida no período de 24/06 à 02/07/2019, com carga horária de 60 horas. Na época 37 (trinta e sete) alunos eram frequentes, as turmas se caracterizam com uma diversidade de alunos vindos de áreas rurais, as chamadas – comunidades e de moradores da sede. Na turma onde atuei como

---

100 Mestra em Antropologia Social (UFAM); Especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento (UFAM); Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFAM). E-mail: kalindafelix@hotmail.com.

professora há um indígena da etnia Kulina, falante do português e da sua língua materna.

O município de Eirunepé se localiza à margem esquerda do rio Juruá ao sudoeste do estado do Amazonas, próximo a foz do rio Tarauacá, que fica na margem oposta. A cidade se originou de um grande seringal chamado de “Eiru”, no século XIX, auge da produção da borracha na Amazônia, São Felipe do Juruá, como era chamada, foi cenário atraente para os nordestinos que fugiam da seca (1877-1878). Já no século XX, principalmente durante a primeira guerra mundial, nações e grupos como: turcos, portugueses e outros povos procuravam novos meios de recomeçar suas vidas, e foram atraídos pelo comércio do látex, se instalando em áreas remotas da Amazônia, na época o Amazonas, Pará e o Acre foram as cidades polos de seringais, havia no interior desses estados grandes plantações de seringas. Consoante a este histórico, Eirunepé tornou-se um lugar de várias culturas – o local foi se (re)construindo com a mistura de raças: índios, nordestinos e estrangeiros o que gradativamente foi alterando os hábitos, costumes e modos de vida das pessoas. Por outro lado, a economia gomífera trouxe também consequências desastrosas, principalmente para os indígenas, que habitavam as áreas de floresta, populações inteiras foram alvo de violência e grandes conflitos. Apesar da produção da borracha ser ainda uma das economias do município, não houve preocupação de se construir ligações via terrestre para a escoação do produto, se sabe que no auge do látex se abriu uma estrada que liga Eirunepé até Envira, município mais próximo. De forma que, as vias fluviais e aérea são as formas de se chegar até Eirunepé que faz divisa com os municípios de Envira, Ipixuna, Jutai, Itamarati e o estado do Acre, sendo a cidade de Cruzeiro do Sul no Acre distante há 328Km dos eirunepenses, loca que estes procuram para resolver problemas de saúde, por exemplo, entre outras situações, a distância que separa Manaus a capital do Estado é de 1.159Km tornando a viagem mais onerosa, segundo os munícipes.

## **Revedo conceitos e práticas**

Após este breve relato sobre alguns aspectos do lugar, vamos retomar a proposta descrita no primeiro parágrafo deste texto, a importância da formação docente e suas experiências em sala de aula, destaque para questões sobre racismo, seus desdobramentos e as consequências deste na vida em sociedade.

Não vamos nos prolongar sobre o conceito de racismo, um dos temas discutidos durante a aula. Contudo, faz-se necessário incluir neste texto, algumas linhas que tratam a respeito do tema de racismo, sendo necessário antes, entender como se projetou o conceito de raça. Em 1952 o antropólogo francês, Claude Lévi-Strauss, apresentou à UNESCO – Organização das Nações

# RESSIGNIFICANDO O PLANEJAMENTO DE ENSINO: uma experiência a partir do Parfor/Pedagogia em Eirunepé

*Luciana Pereira da Costa e Silva<sup>101</sup>*

---

## **Introdução**

Planejar é uma ação inerente ao ser humano. Todos os dias, conscientemente ou inconscientemente as pessoas traçam o percurso de suas ações, focam em metas e objetivos procurando meios para alcançá-los. Quando algo sai da “normalidade”, o sujeito realiza um processo de avaliação de suas ações e as replaneja, objetivando vencer os desafios e alcançar o que tanto almejam.

No contexto educacional não é diferente, o planejamento de ensino é uma ferramenta indispensável na profissão docente. Por meio deste, o profissional traça o percurso necessário para se chegar à meta principal, que é a aprendizagem dos discentes. Assim como em situações do cotidiano se faz necessário refletir, reavaliar e replanejar, na educação há uma necessidade constante de olhar para os processos de aprendizagem dos sujeitos e repensar as ações e práticas. Para Libâneo (2001) o planejamento:

consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões (p. 123).

Entende-se que o planejamento de ensino não é estático, muito pelo contrário, é dinâmico, é carregado de racionalidade, mas ao mesmo tempo de subjetividade. Logo, exige do docente a habilidade da leitura de contexto, uma visão holística, ou seja, sensibilidade diante do que é real e do ideal proposto em um plano. Nesse viés, se faz necessário que este sujeito recrie

---

101 Mestra em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pós-Graduada pela Universidade do Espírito Santo (UNIVES). Graduada em licenciatura em Música (UEA). Professora e Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (Semed/Manaus), junto ao Programa de Tutoria Educacional. E-mail: [lpes.mla@uea.edu.br](mailto:lpes.mla@uea.edu.br).

e ressignifique o percurso planejado, viabilizando novas possibilidades de alcance dos objetivos propostos.

Dentro da organização do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), o planejamento é realizado por uma equipe de professores responsáveis por ministrar a mesma disciplina em cidades e/ou turmas diferentes. Contudo, quando o docente chega à localidade e se apropria da realidade dos cursistas e das especificidades culturais, sociais e locais, percebe que se faz necessário rever o planejamento, no sentido de promover uma aprendizagem significativa. Logo, é nessa problemática que este relato se assenta. Qual é o sentido do planejamento? Quando deve ser ressignificado? O que esta ressignificação pode contribuir para a aprendizagem dos discentes? Quais habilidades e/ou competências são necessárias para este docente que replaneja diante do contexto?

Esses questionamentos surgiram a partir de uma experiência vivenciada pela autora. Em janeiro de 2020, estive no município de Eirunepé, ministrando a disciplina Planejamento de Ensino e Avaliação para os alunos do curso de pedagogia do Parfor/UEA. No primeiro contato com os cursistas e através de uma leitura de contexto mais precisa, percebeu que era necessário retomar o planejamento previamente construído e ressignificá-lo.

Levando em consideração essas premissas, este relato propõe uma reflexão sobre o processo de ressignificação do planejamento, olhando para as habilidades requeridas para este professor e como isso pode redundar na aprendizagem dos sujeitos em formação.

## **Fundamentação Teórica**

Fazendo uma análise mais profunda da importância do planejamento educacional dentro do processo de ensino e aprendizagem, Vasconcelos (2000), traz algumas discussões acerca do sentido deste e da importância de ressignificá-lo.

Planejar, então remete a: 1 querer mudar algo; 2 acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3 perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4 vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas que poderia ser, que é realizável) (p. 36).

# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM PROFESSORES/ALUNOS EM FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: vivências prático- visual em Língua Brasileira de Sinais no município de Boa Vista do Ramos-AM

*Marlon Jorge Silva de Azevedo<sup>102</sup>*

---

## **Apresentação**

Estudar uma língua é sempre um desafio. Pesquisadores têm refletido sobre as práticas desenvolvidas nos diversos espaços educacionais, buscando ver, através das diferentes formas, modos de construção do conhecimento a alunos surdos. E como na área da linguística, a linguagem é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator essencial na organização da própria linguagem. Estudos realizados, no campo da linguística têm sido ferramenta importante para a comunidade surda, evidencia-se que o sistema linguístico das línguas de sinais são o único caminho para as pessoas surdas terem a linguagem. Considerada o sistema linguístico materno dos surdos, garantindo assim o direito a uma abordagem bilíngue na condução de seu processo educacional.

“as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (QUADROS, 2004, p. 30).

---

102 Mestre em Letras e Artes na área Linguística pela Universidade Estado do Amazonas. Possui Pós-Graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva pela Faculdade Internacional de Curitiba (2011); Graduado em Letras com Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), Professor efetivo em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: profmarlonjorge@gmail.com.

Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais (no caso do Brasil) – LIBRAS, tem o seu signo linguístico construído a partir da abstração mental do conceito representado pelo objeto na mente do surdo, que é o seu interpretante. Desse modo, conforme Peierce (2015), tanto o termo como o sinal-termo consistem em unidades terminológicas específicas que apresentam formas de organização e registro diferentes entre si. Importante também é a contribuição de Faulstich (2016), segundo quem as características do sinal-termo de LIBRAS se baseiam no processo de criação que proporciona a sua estruturação em categorias, sendo estas as seguintes: iconicidade mental, representação processual e abstração conceitual.

Tal proposição está pautada na Teoria dos Estudos Terminológicos do sinal-termo elaborada pela autora, que tem como pressuposto o fato de que os sinais de LIBRAS são diferentes dos utilizados nas linguagens de especialidade e na linguagem comum, motivo pela qual sugere que se crie um sinal-termo capaz de responder às necessidades contextuais nas quais o léxico é empregado.

Então, assim há uma grande necessidade no âmbito educacional da difusão e aprendizado desta língua, principalmente por parte de professores que são essenciais no processo pedagógico na proposta bilíngue a alunos surdos, na perspectiva da educação inclusiva. Para a operacionalização desse processo, requer políticas públicas para formação de professores, recursos didáticos específicos para surdos de fato efetivar um processo ensino aprendido significativo ao aluno surdo.

## **Metodologia**

O presente trabalho de relatos de experiências teve como sujeitos das pesquisa professores/alunos em formação do curso de pedagogia (8º período) do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), especificamente nos reportaremos da disciplina de Libras, conforme o decreto 5.626/2005 que inclui a Libras como disciplina curricular, capacitando para o exercício da docência, habilitando professores a prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais específicas, no caso o aluno surdo. Com base, no princípio macro do Parfor, Formação, a pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre as práticas desenvolvidas nos espaços educacionais, através das diferentes formas e modos de construção do conhecimento a alunos surdos. Bem, como possibilitar uma formação significativa para professores/alunos no aprendizado da comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras, como segunda Língua (L2); e a construção de materiais pedagógicos

# A PRÁTICA DOCENTE NO MÓDULO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR

*Nelissandra de Souza Gurgel*<sup>104</sup>

---

## **Introdução**

O Estágio Supervisionado demandado por diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de docentes é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas/formação de professores que estabelece um diálogo entre teoria e prática (o que se aprende nas universidades e faculdades e o que se vivencia nas escolas selecionadas para o estágio).

Segundo Ramalho *et al.* (2013), o estágio é um dos momentos mais esperados nos cursos de formação da licenciatura, pois, o acadêmico está em seu ápice como futuro profissional para colocar todo seu conhecimento teórico em prática, sendo supervisionado por seu professor orientador. Entendendo essa importância, compreende-se que o estágio supervisionado oportuniza ao professor um aprendizado colaborativo à sua formação profissional, visto que essa experiência de interação com alunos na escola da educação básica promoverá uma percepção social do seu futuro campo de trabalho, uma vez que é nele onde os maiores desafios e dificuldades da profissão são revelados.

Para Fiorentini (2008) várias pesquisas destacam que se almejamos docentes capazes de produzir e contribuir no avanço dos conhecimentos curriculares e transformar significativamente a prática escolar é necessário que lhes seja proporcionado uma formação inicial com base teórico-social sólida de acordo com o seu campo de atuação, que precisa ser apoiada e desenvolvida na reflexão, considerando a investigação sobre a prática, além de uma boa orientação sob a mediação de professores-pesquisadores capazes de promover uma melhor interação entre a teoria e a prática.

Assim, a prática do estágio traz sua importância, seu valor de crescimento profissional, de amadurecimento e aparecimento de novas ideias, desde

---

104 Graduada em Pedagogia. Professora formadora do Parfor/AM no módulo Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia e professora na educação básica na rede pública estadual de ensino de Manaus/AM. E-mail: nelissandragurgel@gmail.com.



que seja realmente efetivado e vivido pelo estagiário, acreditando que neste momento o futuro professor estará a desenvolver suas capacidades, e a querer transformar uma realidade com suas ações. Mafuaní (2011), discutindo esse aspecto, destaca que na universidade o acadêmico depara-se com conhecimentos teóricos, porém terá dificuldade de relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais.

No parecer N. 28/2001 (Brasil, 2002), o estágio curricular supervisionado visa oferecer ao futuro licenciado (futuro docente) um conhecimento do real que se concretiza efetivamente na atuação deste em sala de aula, seja da rede pública ou particular pertencentes ao sistema de ensino nacional. Nesse sentido, o acadêmico passa a acompanhar e a compreender algumas atividades, tais como planejamento de aulas, elaboração de projetos pedagógicos, elaboração de plano anual e bimestral. Em dada etapa do estágio, o acadêmico sai do conforto de observador e parte para a prática de sala de aula, vai assumir o papel de docente fazendo assim, a interação professor-aluno, tem a oportunidade de trocar experiências e desenvolver as competências que são exigidas para sua futura prática como profissional em educação.

Portanto, este relato de experiência com descrições vivenciadas pela professora-orientadora junto a seus futuros docentes tem como objetivo um olhar crítico envolvendo teoria e prática, assim como um olhar participativo colaborativo sobre as inquietações e desafios que estes enfrentam no decorrer do curso e, que possa motivá-los em novas práticas educativas e também para contribuir com sua formação profissional no âmbito educacional.

## **A contribuição do professor-orientador do Estágio Supervisionado no Município de Japurá-AM**

Para os autores Pimenta e Lima (2008) o estágio promove novas maneiras de ensinar e aprender a profissão de docente, em especial, para os professores-orientadores, que acabam revendo suas concepções sobre o como ensinar e como aprender. Deve-se destacar também que, para a realização desse componente curricular, todas as outras disciplinas que o compõem são essenciais, visto que trabalham conhecimentos e métodos a serem desenvolvidos na sua prática de sala de aula no decorrer de sua carreira no magistério.

No período de 03/02 a 06/02/2020, deu-se início as aulas presenciais de Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia pelo Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) em uma escola Municipal do município de Japurá/ AM. A autora deste relato atuou como orientadora em parceria com outra docente na disciplina de Estágio Supervisionado II. O relato aqui apresentado refere-se à primeira etapa da carga horária obrigatória de 150h distribuídas em teoria e prática, sendo 90h para etapa a ser

# A NARRATIVA E A REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: uma experiência em curso de Pedagogia em Manaus

*Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta*<sup>105</sup>

*Maria Edeluza Ferreira Pinto*<sup>106</sup>

*Mauro dos Santos Marques*<sup>107</sup>

*Edilberto Santos Moura*<sup>108</sup>

---

## Introdução

O presente trabalho se constitui em relato de atividade da disciplina Estágio supervisionado do Curso de Pedagogia, Parfor e tem como objetivo analisar, através das narrativas contidas nos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, os reflexos da formação na ressignificação de práticas docentes. Para tanto, inicia discutindo os pressupostos teóricos atuais, conforme Tardif (2002), Schön (2000), Pimenta (2002), Lima (2012) para a formação de professores no Brasil, os quais defendem a adoção de práticas de pesquisa-formação baseadas na reflexão ou autorreflexão de vivências docentes durante o processo formativo.

Ancorado neste fundamento, o Curso de Pedagogia definiu, como eixo epistêmico e metodológico, a formação do professor relacionada à pesquisa tendo a narrativa como opção metodológica para a reflexão da própria prática docente, realizada no espaço profissional-formativo em que o docente atua. A partir desta ideia, o estágio foi definido como eixo articulador da relação prática-teoria-prática, permitindo a atribuição de significados à docência, revendo e/ou redefinindo práticas.

---

105 Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002), com experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Didática, Políticas Públicas e avaliação institucional. Professora de Ensino Superior na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: npimenta09@gmail.com.

106 Doutoranda em Educação – DINTER – UEA/PROPED-UERJ. Possui Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2005). Atua como professora de Estágio supervisionado no curso de Pedagogia/Parfor/UEA. E-mail: edeluza@uea.edu.br.

107 Possui Pós-Graduação de GESTÃO EM SAÚDE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DOAMAZONAS (UFAM). Professor do Programa de Formação de Professores da Educação Básica UEA/Parfor. E-mail: mdsms.nsu@uea.edu.br.

108 Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2011). É Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Concursado), no município de Manaus. E-mail: emoura@uea.edu.br.

O Curso de Pedagogia da UEA ofertado para formar professores em exercício da docência na educação básica, conforme meta da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e de modo a atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 foi instituído em 2010 na modalidade modular e oferecido a 12 municípios com um total de 19 turmas de 1ª. Licenciatura, com 936 alunos matriculados. Teve início no segundo semestre de 2010 (2010/2) com 8 turmas e em 2012 recebeu um acréscimo de 11 turmas.

Na organização curricular do Curso, conforme aprovado em Projeto Pedagógico, as atividades de estágio, coerente com a concepção de estágio como um “espaço de reflexão sobre a carreira docente”, propiciaria a revisão de conceitos sobre ser professor, este compreendido como eterno “aprendiz da profissão” (LIMA, 2012, p. 31). E, de modo a contribuir para a ruptura da racionalidade técnica pela reflexão crítica da própria prática, foram definidos instrumentos de investigação e registros, quais sejam:

- A **observação participante** direcionada aos aspectos físicos, administrativo-pedagógicos, sala de aula, professor/a (trabalho didático-pedagógico) e alunos;
- O **registro** em caderno de registros e memórias, **primeiramente de forma descritiva**, anotando-se tudo que se observa, sem juízo de valor e **posteriormente na forma de narrativa**, momento em que constituirão um relato analítico, elaborado com apoio em referencial teórico.
- O **Projeto de Aprendizagem**, elaborado a partir de um problema/tema identificado durante as observações e vivências, que comporiam uma ou mais aulas, a serem ministradas durante as etapas de estágio.

Estes instrumentos foram definidos para atender a concepção de formação, segundo a qual é necessário que o docente pesquise a própria prática, promovendo reflexões sobre a realidade e sobre o exercício profissional, num processo inicial de observação/problematização da prática de outros professores e, num segundo momento, de problematização da própria prática, adotando constante processo de registro em caderno, para posterior escrita, na forma de narrativa, de um memorial analítico, com orientações da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, constituindo-se em Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

É importante destacar que para propiciar o processo de escrita de memórias, em paralelo a disciplina Estágio II, é oferecida a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, em cuja ementa está prevista a orientação para a redação do memorial, adotando a história de vida, orientação à pesquisa e produção textual, na forma de narrativa.

# O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS: um panorama das dificuldades e possibilidades na perspectiva de alunos de Pedagogia do Parfor em Lábrea-Amazonas

*Carmel do Nascimento Pereira<sup>109</sup>*

---

## **Introdução**

O planeta passa por mudanças constantes, geradas por impactos ambientais, mudanças sociais e históricas, nos dias atuais, enfrentamos um momento de pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19) (OMS, 2020). A ciência e a tecnologia têm sido ferramentas valiosas no combate ao novo vírus. Nunca fez tanto sentido falar da importância do ensino de ciências no ensino básico quanto é no momento atual, pois na situação de crise na saúde, a divulgação de conceitos e termos utilizados nas ciências naturais, tem-se mostrado como uma ferramenta valiosa no combate a essa doença, com isso, ganhando notoriedade entre os brasileiros, principalmente para explicar para a população questões referentes aos cuidados, formas de transmissão, como o vírus age no sistema imunológicos dos seres humanos, bem como os avanços, medicamentos, prevenção e vacinas.

As ações citadas anteriormente, são também trabalhadas no ensino das séries iniciais, como por exemplo, o ato de lavar as mãos, alimentação saudável, cuidados para saúde do corpo e o fortalecimento de sistema imune. Diante deste cenário, nunca foi tão importante discutir e investigar sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental como é nos dias de hoje. Em uma sociedade, em que, o crescente avanço científico e tecnológico faz parte do dia a dia da população, se torna impossível pensar na formação do cidadão dissociado do saber científico (BRASIL, 1997). Neste sentido, democratizar o acesso aos conhecimentos científicos, torna-se primordial para que as crianças enquanto futuro da sociedade possam ter elementos que

---

109 Mestra em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICIM-UFAM (2017). Exerce pesquisa em Educação em Ciências com os principais focos em temas socioambientais, ensino de ecologia na Amazônia, CTS, e formação inicial e continuada de professores. Atualmente, participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Biologia (EP- ENBIO) que envolvem docente e discente da área de Ensino de Ciências do Departamento de Biologia da UFAM. E-mail: carmel1902@gmail.com.

auxiliem em sua compreensão de mundo, em escolhas conscientes e responsáveis (AULER; DELIZOICOV, 2001).

O ensino de ciências passa a ter um papel importante na formação do cidadão ativo e responsáveis, pois se de um lado temos a valorização dos conhecimentos científicos, do outro temos realidades de desafios e entaves no que diz respeito ao ensino de ciências nos anos iniciais. Com isso, a formação de cidadãos capazes de entender como o mundo funciona e com isso tomar decisões e agir, é um dos principais objetivos e desafios de ensino na atualidade. Frente ao momento em que estamos vivendo, o ensino de Ciências, desde as séries iniciais, ganha destaque a medida em que a Ciência e a Tecnologia estão cada vez mais próximas dos alunos desde a sua infância (BRASIL, 1997).

E no início do processo de ensino, temos o professor, que tem um papel primordial na mediação do conhecimento em ciências na sala de aula. E, em conjunto com objetivos de democratização da ciência e alfabetização científica, temos a formação do professor, que trabalha os conhecimentos com a crianças das séries iniciais. Esta formação, deve se adaptar às particularidades de cada região do Brasil, levando em consideração as dificuldades e possibilidades de cada comunidade.

Para diminuir as desigualdades quanto ao acesso a formação de professores no Brasil, temos o Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, que tem sido apresentado como uma medida atenuante para atender a necessidade de formação de professores atuantes na educação básica, a qual é uma reivindicação para o exercício docente em seu nível de ensino registrado na LDB/ 1996. O programa é distribuído em todo território nacional desde 2009, com o objetivo de fomentar a oferta de educação superior de modo gratuito e de qualidade, a professores da rede pública para obtenção da formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional –LDB (CAPES, 2019).

Nesta modalidade de ensino superior, na região amazônica, as aulas acontecem durante o período de férias, em regime de 8 horas aulas diárias. As regiões norte e nordeste são as que mais procuram esta formação, atendendo em média 28.073 professores, segundo dados do MEC de 2015. Para sua realização, conta com a parceria entre os institutos de ensino superior (IES), sistemas de educação estaduais e municipais. Segundo (GATTI, 2011) é necessário entender as características e contextos dos cursos de licenciaturas, levando em consideração características sociais, culturais, condições de trabalho docentes, situação de aprendizagem, gestão de recursos e compreender a expansão do Parfor nos estados e municípios.

# TECENDO SABERES, DESCOBRINDO CAMINHOS PARA FORMAR PROFESSORES INDÍGENAS: os rios e a floresta nos oferecendo direções

*Ildete Freitas Oliveira<sup>110</sup>*

---

## **Introdução**

A propositura da interculturalidade parece nos mostrar a complexidade que está por trás da educação indígena, e conseqüentemente produzir um novo conhecimento acerca da Amazônia. Desse modo, acreditamos que, essa educação, ao revelar um saber complexo, pode contribuir de forma holística para termos uma Amazônia mais sustentável. Nesse texto, trazemos de forma específica a região fronteira do Vale do Javari no contexto da educação superior. A educação indígena tem se tornado uma preocupação mais pontual saindo de uma proposta, para indicar projetos que de fato atentem para a formação de grupos étnicos em suas particularidades.

Em seu relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Vale do Javari, Coutinho Jr., pontua que essa porção territorial continua sendo (mesmo passados 20 anos da produção desse relatório), “uma das partes mais remotas e desconhecidas do território brasileiro na Amazônia” (1998, p. 3) Das onze etnias indígenas que foram identificadas nessa terra, apenas seis mantém contato com a sociedade regional. Na verdade, não se sabe quantas etnias existiram, ou existem com precisão. Dentre as conhecidas, o grau de contato com a sociedade circundante se diferencia, são elas: Kanamari, Kulína (Arawá), Kulína (Pano), Marubo, Matís, Mayoruna, Índios do Alto Jutai, Índios do Alto Jandiatuba, Korubo, Mayá e Tukano. Há outros povos de que se tem poucas notícias. Portanto, a Terra Indígena Vale do Javari é habitada por indígenas contatados, em recente contato e isolados, esses últimos não há estimativa populacional.

A superfície da Terra Indígena Vale do Javari, é de 8.457.000 ha e perímetro de 2.140 Km (COUTINHO JR., 1998). Abrange áreas banhadas pelos

---

110 Professora do quadro efetivo da Universidade do Estado do Amazonas, lotada no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, formadora do Parfor e Parfor Intercultural Indígena, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/UFAM. E-mail: profa.ildete.uea@gmail.com.

rios Javari, Curuçá, Ituí, Itacoai e Quixito, além dos altos cursos dos rios Jutai e Jandiatuba. Toda essa imensidão territorial e pouco conhecida abrange áreas dos municípios de Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Fonte Boa, Jutai e São Paulo de Olivença; e faz fronteira com os municípios de Guajará, IPIXUNA e Eirunepé. E está situada na região do Alto Solimões, no sudoeste do estado do Amazonas, próximo à fronteira do Brasil com o Peru. (OLIVEIRA, 2009; NASCIMENTO, 2001; COUTINHO JR., 1998). Sendo a terceira maior área indígena do Brasil.

A homologação da Terra Indígena só ocorre no ano de 2000. Esse aparato legal, demarca e conseqüentemente propicia a constituição de um novo momento histórico para a sua população autóctone. Proporcionando a garantia do direito à terra, a demarcação, fomenta a luta organizada do Movimento Indígena por outros direitos como saúde e educação. E ainda aumenta a fiscalização e proteção do território indígena pela Fundação Nacional do Índio.

É nesse cenário, que surge a necessidade de oferta de educação formal para esses povos nativos, de forma particular aos que mantém contato com a sociedade circundante. Comunidades inteiras de diferentes povos indígenas, se organizam, tendo como uma de suas necessidades básicas, a formação das novas gerações, a partir da educação formal. Para isso, a preparação de professores indígenas ganhou status de luta, e esta por sua vez, trouxe-lhes um programa federal para formá-los.

Nesse processo, um Grupo de Trabalho sobre a Educação Indígena do Vale do Javari, foi formado no ano de 2013 por iniciativa da Fundação Nacional do Índio. Essa ação foi promovida a partir de publicações de artigos e análises feitas por pesquisadores e Organizações Não Governamentais acerca da precariedade da educação no município de Atalaia do Norte e de forma particular na educação oferecida aos povos indígenas que vivem nessa região. A preocupação maior residia na condição de jovens indígenas que, saindo de suas comunidades em busca de educação na cidade sede, Atalaia do Norte, se deparavam com uma educação que não considerava as diferenças e que afirmasse culturalmente esses jovens, como definido pelas leis que tratam da educação indígena.

Ao longo do ano seguinte, e como parte das discussões do Grupo de Trabalho então criado, temas como material didático, merenda escolar, infraestrutura escolar diferenciada e licenciatura indígena foram desenvolvidos em seminários que contaram com a participação de instituições e organizações indígenas.

Todo esse movimento e discussões dele emanadas, culminou na proposta de um curso superior em licenciatura em Pedagogia para indígenas nessa porção territorial. Por essa razão, buscamos descrever a formação dos professores indígenas participantes do Parfor Intercultural indígena de Atalaia do

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Agentes Multiplicadores 88

Alfabetização 59, 168, 289, 290, 294, 295, 432, 435, 441, 447, 451, 453

Alto Solimões 251, 446

Alunos com Necessidades Educacionais 390, 395, 396, 400, 403, 404

Amazonas 3, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 32, 35, 39, 42, 49, 50, 51, 56, 59, 61, 63, 71, 73, 74, 81, 84, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 110, 113, 117, 129, 141, 142, 155, 156, 157, 161, 169, 172, 181, 182, 183, 184, 190, 191, 193, 202, 205, 206, 207, 208, 219, 225, 233, 247, 250, 259, 263, 264, 267, 268, 273, 275, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 289, 290, 292, 297, 299, 302, 303, 307, 308, 310, 313, 327, 328, 330, 332, 339, 341, 342, 353, 355, 358, 359, 362, 363, 367, 368, 381, 384, 385, 389, 395, 417, 419, 420, 425, 431, 433, 445, 446, 449, 450, 453, 455

Análise Linguística 182, 186

Anos Iniciais do Ensino 51, 130, 136, 137, 142, 151, 233, 240, 280, 281, 339, 340, 341, 342, 344, 347, 349, 392, 412, 433, 437, 442

Aprendizagem Significativa 29, 43, 199, 382, 386

Associação dos Povos Indígenas do Vale do Javari 251

Atalaia do Norte 247, 250, 251, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453

## B

Bem-estar 49, 53, 377

Boa Vista do Ramos 25, 181, 339, 341, 342, 343, 345, 349, 389, 391, 392, 393, 395, 397, 400, 403, 404

## C

CAPES 17, 19, 32, 91, 98, 169, 207, 216, 234, 244, 247, 264, 273, 277, 286, 290, 298, 300, 310, 323, 328, 339, 342, 350, 359, 414, 418, 432, 441, 451

Ciências Biológicas 17, 37, 39, 42, 68, 70, 81, 84, 91, 92, 93

Ciências da Natureza 22, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 433

Comunidades Tradicionais e Ribeirinhas 51

Consciência Histórica 23, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139



Construção de Saberes 23, 88, 263

Construção do Conhecimento 49, 88, 93, 132, 134, 135, 142, 193, 339, 349, 367, 372, 389, 390, 421

Cultura Amazônica 157, 161, 162, 164, 165

Cultura Indígena 155, 157, 370, 380

Currículo 24, 56, 78, 89, 110, 130, 169, 197, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 270, 282, 284, 327, 329, 330, 331, 337, 357, 360, 376, 380, 412, 441

## **D**

Deficiência Intelectual 120

Diagnóstico da Realidade Educacional 33

Didática 30, 34, 35, 43, 59, 103, 109, 111, 117, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 150, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 220, 224, 241, 243, 328, 329, 388, 411, 417, 434, 438

## **E**

Educação Alimentar 61

Educação Ambiental 22, 69, 81, 84, 85, 88

Educação Básica 17, 21, 24, 47, 49, 50, 52, 55, 58, 84, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 103, 113, 114, 117, 118, 129, 135, 141, 142, 144, 148, 150, 155, 167, 169, 172, 182, 188, 193, 197, 201, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 222, 223, 234, 240, 247, 248, 251, 254, 258, 264, 273, 277, 282, 286, 289, 290, 294, 297, 298, 308, 310, 313, 323, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 339, 340, 341, 342, 350, 354, 359, 361, 367, 382, 386, 390, 391, 394, 395, 397, 403, 404, 405, 406, 412, 414, 417, 418, 419, 424, 432, 441, 451, 452

Educação do Campo 208, 259, 283

Educação Física 17, 23, 92, 93, 101, 103, 105, 106, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 124, 142, 234, 415

Educação Infantil 23, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 130, 136, 137, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 291, 292, 293, 320, 325, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 349, 351, 361, 385, 433, 434, 435, 442

Eirunepé 22, 23, 24, 263, 264, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 367, 368, 372, 378, 381, 382, 385, 386, 446

Ensino-aprendizagem 23, 31, 41, 47, 48, 76, 129, 130, 134, 136, 146, 149, 195, 199, 202, 215, 220, 222, 238, 244, 282, 299, 308, 349, 356, 383, 388, 398, 399, 419

Ensino da Língua Inglesa 23, 193, 194, 195, 199, 201

Ensino de Ciências 22, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 67, 70, 72, 77, 313, 327, 431, 432, 435, 438, 439, 440, 441, 442, 443

Ensino Fundamental 22, 39, 41, 44, 47, 48, 51, 55, 76, 85, 88, 91, 107, 130, 136, 137, 142, 146, 147, 151, 179, 199, 203, 216, 233, 240, 255, 256, 280, 281, 292, 293, 294, 339, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 349, 361, 362, 370, 392, 407, 412, 413, 421, 424, 431, 433, 437, 441, 442

Ensino Médio 117, 182, 184, 186, 187, 215, 255, 278, 281, 290, 341, 361, 370, 392, 435, 449

Equilíbrio Ecológico 51

Escola Pública 17, 22, 33, 39, 45, 70, 356

Espaço Educativo 31

Espaços Não Formais 49

Estágio Supervisionado 22, 33, 34, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 209, 291, 405, 406, 407, 409, 411, 412, 413, 414, 415, 417

Estratégias de Ensino 29, 47, 143, 146, 283, 340, 360, 436

Etnomatemática 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259

Exercício da Docência 96, 188, 234, 264, 283, 290, 297, 341, 342, 390, 407, 418, 451

## **F**

Fitoterapia 72, 79

Formação Continuada 23, 36, 54, 59, 124, 141, 193, 194, 196, 197, 200, 201, 202, 302, 303, 343, 358, 436

Formação de Professores 17, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 32, 35, 36, 47, 50, 51, 53, 56, 57, 59, 84, 89, 95, 98, 99, 103, 107, 113, 115, 117, 129, 141, 142, 144, 146, 150, 155, 157, 169, 172, 181, 182, 190, 207, 211, 219, 233, 234, 235, 238, 242, 250, 253, 257, 258, 259, 260, 264, 273, 277, 278, 285, 286, 298, 299, 303, 310, 313, 327, 339, 340, 342, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 363, 364, 367, 370, 376, 378, 390, 391, 396, 397, 398, 401, 403, 404, 405, 406, 412, 414, 415, 417, 419, 429, 432, 435, 441, 448, 449, 450, 451

Formação Inicial 17, 28, 35, 98, 144, 150, 195, 216, 222, 240, 282, 283, 285, 286, 289, 290, 291, 294, 296, 301, 341, 342, 349, 350, 361, 387, 394, 405, 414, 421, 431, 433

**H**

História 17, 23, 25, 56, 71, 72, 82, 83, 89, 93, 107, 109, 110, 115, 119, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 179, 186, 197, 208, 235, 244, 257, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 290, 295, 296, 298, 304, 314, 316, 324, 325, 344, 353, 355, 356, 360, 361, 362, 369, 370, 373, 375, 378, 379, 380, 395, 399, 418, 421

História da Educação 23, 83, 119, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 296, 298, 353, 355, 360, 361, 362

História Indígena 155, 158, 160

Horta Escolar 22, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 78

**I**

IBGE 73, 156, 173, 182, 190, 208, 216, 277, 278, 286, 375, 385, 391, 392, 404

Identidade Docente 21, 35, 146, 147, 344, 419

Inclusão Social 121, 229, 440

Instituições de Ensino Superior 32, 91, 223, 235, 247, 277, 278, 282, 289, 342, 359, 451

Interdisciplinaridade 54, 59, 62, 377, 415

**J**

Jogos Educacionais 24, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 349

**L**

Legislação Educacional 52, 55, 57, 289, 328

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 17, 19, 58, 141, 207, 289, 298, 432, 451, 455

Leitura e Produção Textual 23, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 219

Letramento 24, 188, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 289, 295, 451

Letras 17, 22, 24, 153, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 193, 194, 198, 200, 202, 205, 206, 207, 208, 212, 215, 219, 229, 273, 325, 381, 389, 415

Língua Brasileira de Sinais 25, 342, 389, 390, 393, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403

Logística 33, 94, 95, 117, 213, 328, 330, 449

Ludicidade 23, 193, 195

## **M**

Magistério da Educação Básica 98, 216, 286, 294, 350, 394, 414

Manaus 22, 27, 58, 59, 91, 92, 98, 103, 104, 105, 117, 124, 141, 156, 157, 168, 169, 182, 183, 233, 259, 273, 278, 287, 299, 302, 310, 325, 334, 337, 358, 364, 368, 381, 392, 405, 417, 439, 442, 455

Maraã 22, 23, 61, 63, 74, 81, 84, 92, 93, 94, 98, 104, 113, 117, 118, 123, 155, 156, 157, 161, 163, 219, 224, 226, 227, 228, 299

Matemática 17, 23, 24, 27, 47, 94, 142, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 197, 231, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 242, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 348, 349, 350, 351, 414, 431, 436

Matemática na Educação Infantil 340, 341, 344, 349, 351

Médio Solimões 301

Meios de Cultura 42

Método de Investigação 42, 131, 135, 145, 198, 206, 207, 214, 239, 272, 299, 300, 307, 340, 341, 350, 355, 360, 405, 410, 411, 418, 420, 428, 441, 455

Metodologia do Ensino 23, 130, 141, 142, 193, 219, 341, 344, 349, 442

Metodologias Ativas 23, 143, 148, 150

Metodologias Híbridas 23, 169, 170, 171, 173, 176, 178

Microbiologia 22, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48

## **N**

Nova Olinda do Norte 24, 130, 136, 137, 181, 277, 278, 282, 283, 284, 285, 287, 327

Núcleo de Ensino Superior 264, 292, 359, 367, 385, 391, 392, 393, 397, 403

## **P**

Pedagogia 17, 22, 23, 24, 25, 48, 49, 50, 51, 56, 108, 119, 142, 150, 172, 179, 190, 191, 197, 208, 216, 222, 223, 228, 233, 234, 236, 239, 240, 242, 256, 261, 263, 264, 266, 269, 272, 277, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 298, 310, 311, 313, 327, 328, 331, 339, 340, 341, 342, 347, 349, 353, 359, 360, 363, 364, 367, 371, 372, 375, 378, 381, 382, 384, 385, 389, 390, 393, 397, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 412, 414, 417, 418, 419, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 429, 431, 433, 445, 446, 451, 453, 454

Pedagogia Intercultural Indígena 17, 445, 451, 453, 454

Planejamento 24, 55, 88, 93, 111, 134, 145, 146, 147, 148, 176, 184, 185, 187, 189, 224, 237, 283, 289, 332, 344, 353, 354, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 394, 395, 406, 422

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica 17, 84, 103, 113, 142, 182, 207, 234, 264, 273, 277, 286, 310, 313, 327, 359, 367, 390, 391, 397, 403, 419, 441, 451

Plantas Alimentícias Não Convencionais 22, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 75

Plantas Medicinais 22, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79

Plataforma Freire 32, 359

Pluralidades e Saberes 57

Política de Saúde 44

Políticas Públicas 55, 56, 91, 211, 284, 297, 303, 316, 322, 325, 341, 390, 398, 400, 414, 417

Povos Indígenas 142, 148, 157, 161, 162, 251, 446, 449, 450, 454

Práxis Pedagógica 181, 184, 185, 425

Processos Dinâmicos de Ensino e Aprendizagem da Matemática 340, 341, 349

Professores da Educação Básica 17, 21, 24, 50, 84, 91, 92, 103, 113, 117, 129, 142, 155, 167, 182, 207, 219, 234, 247, 264, 273, 277, 286, 289, 290, 298, 308, 310, 313, 327, 334, 339, 340, 341, 354, 359, 367, 382, 390, 391, 394, 397, 403, 404, 406, 412, 414, 417, 419, 441, 451

Professores Indígenas 24, 247, 249, 250, 281, 445, 446, 447, 449, 450, 453, 454

Professor Pesquisador 27, 29, 30, 31, 32

Projeto Pedagógico do Curso 420, 421

Psicologia 58, 197, 299, 300, 310, 327, 332, 361

Psicomotricidade 290, 292, 293, 298, 327

## **R**

Rede Pública de Educação 207, 234, 264, 290, 323, 328, 342, 394, 395, 451

Responsabilidade Ambiental 52

## **S**

Sala de Aula 24, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 41, 43, 44, 45, 76, 95, 96, 106, 117, 130, 131, 134, 137, 146, 148, 157, 161, 169, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 187, 188, 196, 201, 203, 207, 214, 215, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 263, 264, 268, 283, 284, 291, 296, 304, 306, 319, 342, 344, 367, 368, 371,

372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 391, 398, 399, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 418, 423, 428, 432, 436, 438, 451, 453

Santo Antônio do Içá 23, 142, 169, 172, 247, 293, 294, 295

Senso Crítico 29, 211, 440

Sequência Didática 182, 184, 185, 186, 187, 188, 220, 224

Sistema Escolar 28, 282, 376

Sustentabilidade 53, 54, 57, 70, 81, 83, 287, 417

## **T**

Tecnologias Digitais 172, 173, 219, 222, 228

Teoria e Prática 187, 300, 358, 405, 411, 412, 426

Trabalho de Conclusão de Curso 42, 63, 205, 213, 259, 311, 418, 419, 420

Tradição Historiográfica 158

## **V**

Vale do Javari 247, 250, 251, 256, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 453, 454, 455

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)